



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Educación emocional, Valores Éticos y bienestar.

Emotional education, Ethical Values and wellness.

Román José Villa García.

Filosofía.

Gerardo Bolado Ochoa.

2019-2020.

03-06-2021.

ÍNDICE

1. RESUMEN.	1
1.1 ABSTRACT.....	1
2. INTRODUCCIÓN Y ESTADO ACTUAL DE LA CUESTION.....	2
3. EMOCIONES Y CONCIENCIA EN LA FILOSOFÍA.....	5
4. NEUROBIOLOGÍA DE LAS EMOCIONES.....	15
5. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.	26
6. PROPUESTA PRÁCTICA.	38
6.1 UNIDAD: RETOS ÉTICOS, LEGALES Y EMOCIONALES DE LA SOCIALIZACIÓN GLOBAL.....	39
I. INTRODUCCIÓN.	39
II. OBJETIVOS.....	40
III. COMPETENCIAS.	41
IV. CONTENIDOS.....	43
V. METODOLOGÍA.....	43
VI. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.	44
VII. ORGANIZACIÓN DE TIEMPOS Y ESPACIOS.	46
VIII. MATERIALES Y RECURSOS.	46
IX. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.	47
X. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.	48
XI. SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES.....	50
7. CONCLUSIÓN.	54
8. BIBLIOGRAFÍA.	56
ANEXOS.	I

1. RESUMEN.

Las emociones han sido un tema recurrente en las discusiones sobre la naturaleza y el progreso humano. Su implicación en la formación intelectual, moral y el progreso social, han sido tomadas como irrelevantes o perjudiciales. La racionalidad, por sí sola, ha sido el modelo a tomar en cuenta para definir al hombre y buscar vías de solución para el progreso y para evitar los conflictos. Sin embargo, actualmente, en una época de gran desarrollo en las ciencias y el conocimiento, los problemas persisten o se han agravado. En este trabajo, exploramos la posibilidad de que las emociones no sean el problema sino la solución a muchos de los desafíos a los que nos enfrentamos.

La asunción o interiorización de normas y valores éticos y/o sociales ha estado asociada a criterios racionales. A lo largo de este ensayo se plantea la necesidad de implantar la educación emocional, de manera transversal, para ayudar a los alumnos a desarrollar una personalidad que sea capaz de generar experiencias y emociones positivas para su bienestar que sean acordes con los principios éticos básicos propios de una sociedad abierta, plural y democrática.

1.1 ABSTRACT.

Emotions had been a recurring topic of discussion about the human progress and nature. Their involvement on intellectual training, moral formation and human development, had been taken indifferent or harmful for subjects and society. Rationality had been the model to define human nature and seek for solutions. However, nowadays, despite our rational capacities problems keep going or they have aggravated. In this work we explore the possibility of emotions not been the problem but the solution.

In this regard, we support the idea of introducing the emotional education as a need for preparing future society to solve the emotional problems and contribute to the people wellness, in such a way students could acquire the emotional competencies to have positive sentiments and passions that are intrinsically

connected with ethical values, so they can have a wellness life in a pluralistic, open and democratic society.

2. INTRODUCCIÓN Y ESTADO ACTUAL DE LA CUESTION.

Desde tiempos inmemoriales la humanidad ha estado ligada a una pregunta fundamental: ¿quiénes somos realmente? Muchas respuestas se han ido dando a lo largo de la historia desde la religión, la filosofía y la ciencia. Una constante que ha girado siempre en torno a esta pregunta, ha sido tratar el ser humano como una entidad cruzada por dos ámbitos: material, el cuerpo; y otro trascendente o espiritual, el alma. Desde los inicios de la modernidad filosófica, este dualismo cuerpo-mente ha suscitado amplios debates e inundado todo el campo de las ciencias sociales y humanas. El cartesianismo que inauguró y sentó las bases de este enfoque entre exterioridad (cuerpo) e interioridad (alma) que ha funcionado como referente epistemológico para la comprensión del fenómeno, aún desconocido, que llamamos conciencia, o mejor aún, autoconciencia. Es decir, la capacidad del ser humano de ser consciente no solo del exterior sino también de sí mismo, una reflexión sobre nuestra propia interioridad. Psicología, pedagogía o neurociencia son algunos campos destacados donde el concepto de la conciencia ha jugado un papel capital. Sin embargo, y a pesar de todos los desarrollos dados en estos campos, parece que la oscuridad en torno a este tema sigue siendo imperante, como se deduce por ejemplo del modelo de la caja negra, donde la mente es algo desconocido e incognoscible, de lo que solo podemos saber qué entra y qué sale pero no el mecanismo interior, el pensamiento que media el proceso. Es decir, la conciencia sigue siéndonos algo desconocido. No obstante, en los últimos años otra línea de investigación parece haber arrojado luces donde antes solo había sombras. Desde la publicación de *El error de Descartes*, un neurocientífico portugués, Antonio Damasio, ha dado pasos en otra dirección entendiendo la mente como un fenómeno estrictamente material, corporal, desde una perspectiva que podríamos denominar monista, donde cuerpo y mente son una sola sustancia.

Esta perspectiva fue fundada filosóficamente hace siglos por Baruch Spinoza. Con la publicación de su *Ética*, en 1678, el filósofo judío y holandés nos señalaba ya, por aquel entonces, que la única manera comprensible de comprender la conciencia era entenderla como un fenómeno propio del cuerpo. La naturaleza humana no es esencialmente racional, aunque esta cualidad sea también una característica principal, es deducida de un rasgo corporal que la precede y que es más determinante en nosotros, la afección o emoción. El ser humano está determinado por los sentimientos; de unos derivará la tristeza y el miedo, lo que fomenta la ignorancia; y de otros la alegría y el amor, que fomentan la racionalidad. ¿Por qué la racionalidad es un efecto de sentimientos alegres, como el amor, y no de tristes? Porque cualquier ser vivo, dice Spinoza, tiende a perseverar en la existencia. Y para perseverar siempre buscamos lo que es más útil a nuestra naturaleza. Si nuestra naturaleza es emocional, buscaremos aquello que mejores emociones y sentimientos genere; y la lógica de la vida, de la autopreservación, es precisamente lo más racional. En línea con esta visión filosófica, Antonio Damasio ha desarrollado a lo largo de estas últimas décadas investigaciones sobre la mente mucho más fructíferas que las que había realizado bajo el enfoque tradicional cartesiano. Este autor parte de la idea de que la mente se construye a través de una cartografía del cuerpo, un mapa sensorial que, partiendo de nuestras sensaciones, indica a nuestro cerebro que puede sernos positivo o negativo. De ahí las emociones, que como algo primario y relacionado con la fisiología promueve una sensación de placer ante estímulos externos que nos aporten algún beneficio y dolor a los que nos aporten algo perjudicial. El cuerpo se autorregula de manera inconsciente, es lo que se denomina el proceso de homeostasis buscando el equilibrio. Este proceso es necesario y suficiente para la vida de organismos simples así como para nuestra autorregulación. Sin embargo, en organismos tan complejos como los seres humanos no es suficiente y hace falta un equilibrio ulterior relacionado con la conciencia que es esencial para actuar en un universo donde lo social, lo político y lo ético están íntimamente unidos. Por tanto, como seres autoconscientes necesitamos dotar de sentido a nuestras vidas y este sentido se da cuando experimentamos la felicidad, que es entendida como un estado de ánimo, un

sentimiento que es relativo al *bienestar*, y al conocimiento del mismo para poder potenciarlo. El bienestar es el resultado de algunas señales que el cuerpo envía al cerebro y que generan en éste la idea de que tu vida se encuentra en un estado que puede sobrevivir y progresar; y estas señales se refieren tanto a nuestro cuerpo, fisiología, como a los sentimientos que genera el entorno social que habitamos. Así, a través de los sentimientos, se expresaron pensamientos que dieron lugar a la reflexión sobre lo que nos puede ser útil o no como especie, surgiendo así la moral, el pensamiento social y político, etc. Necesitamos de aquellos sentimientos positivos que sean útiles a nuestra supervivencia y nuestro progreso; y parece ser que el odio, el miedo y todos aquellos que sirven para generar la disolución social son contrarios a esta idea. Dicho lo cual, los conflictos nunca desaparecen pero pueden ser abordados positivamente mediante valores éticos y sociales que estimulen la cooperación, mediante el amor, y no la soledad y el miedo. El cuidado del otro es, por tanto, la base de una sociedad sana y un vínculo necesario para una convivencia en común.

Una educación de los sentimientos es, por tanto, fundamental para el desarrollo del bienestar, que tiene como resultado una mejora de las capacidades sociales (comunicación, asertividad, etc.) y personales (motivación, autoestima, autoeficacia, pensamiento crítico, etc.). Aun teniendo lo anterior en cuenta podemos preguntarnos en qué medida sirve esto a un proyecto de investigación en el campo de la educación, en el terreno específico de secundaria. En el tránsito de la adolescencia a la adultez, creemos que es importante fomentar una adecuada percepción de nosotros, así como de los demás para poder vivir con alegría. Por expresarlo en otros términos, una correcta socialización es la base del bienestar social e individual. Además, la educación emocional por sus efectos éticos positivos se colige del currículo de secundaria, pues atiende a objetivos fundamentales en el desarrollo de los alumnos de la E.S.O de acuerdo con LOMLOE – Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; respetando así también la normativa del Ministerio de Educación. De esta manera, el valor y la importancia de una pedagogía de los sentimientos para la consecución del bienestar como factor integral de un desarrollo adecuado de los adolescentes, futuros adultos

insertos en una sociedad compleja, diversa y abierta resulta imperativo en un mundo democrático y plural.

En resumen, la educación emocional organizada a la consecución del bienestar, tanto personal como social, es requisito para una futura integración a la vida adulta laboral, académica y personal, del alumnado de secundaria. Proponemos, por tanto, implantar en la didáctica de los Valores Éticos de secundaria, contenidos y métodos que fomenten una formación en emociones que sean compatibles con valores como la tolerancia, la cooperación, la diversidad y la comprensión, etc. Como menciona Bisquerra (2009), “se trata de desarrollar competencias sociales (López de Dicastillo *et al.*, 2005) para poder convivir en paz y en democracia en un mundo caracterizado por la diversidad, donde el conflicto es inevitable” (p. 248) y su solución inclusiva y pacífica, necesaria.

3. EMOCIONES Y CONCIENCIA EN LA FILOSOFÍA.

A lo largo de la historia de la filosofía las emociones han sido tratadas de diversas maneras por distintos autores, pero, generalmente, han sido irrelevantes o de poca importancia. En el período filosófico que nos precede, la modernidad, las pasiones fueron generalmente omitidas o abandonadas del análisis, a pesar de algunos intentos de incorporarlas en sus obras como es el caso de *Las pasiones del alma* de Descartes. El ser humano, se ha concebido desde la modernidad, como un sujeto eminentemente racional, por lo que las prácticas pedagógicas o educativas han solido centrarse en las facultades y desarrollos cognitivos. Lo mismo ha sucedido en los estudios sobre la mente o la conciencia. Sin embargo, al igual que ahora comienzan a tomar fuerza los planteamientos sobre la necesidad de las emociones para nuestro bienestar también, en su momento, hubo algún filósofo que trató sobre la importancia de nuestra naturaleza pasional para nuestro desarrollo y/o educación. En este apartado se discutirá, brevemente, sobre dos modelos de sujeto, uno de ellos, el modelo cartesiano, que ha sido la base de gran parte de los paradigmas sobre

la conciencia y el cerebro, y el otro, el modelo spinozista, que aún olvidado largo tiempo se está convirtiendo progresivamente en un punto de referencia filosófico importante para el estudio de la mente y las emociones.

En el célebre *Discurso del método* Descartes establecerá los fundamentos del saber moderno, un saber que estará caracterizado por la aplicación del pensamiento lógico-matemático heredado de los logros de la ciencia moderna. El mundo pasa de ser sustancial o ser creado por Dios a ser re-presentado por el pensamiento humano. Este re-presentar es volver a traer el objeto percibido a la mente, y traducirlo en un lenguaje que permita su calificación como objeto de conocimiento (objetivación). Se establece, así, una visión del mundo, basada en cómo nuestra conciencia racional lo concibe, lo re-presenta (Descartes R., 1993, p. 45, Introducción). El ser humano se convierte en sujeto de conocimiento, transformar en objeto aquello que conoce, mediante una representación que se expresa regida por las relaciones de identidad y proporción (Descartes R., 1977, p. 21-23, Introducción). ¿Por qué es esto importante? Porque para Descartes, y para gran parte del pensamiento moderno, eso que llamamos conciencia o alma, será determinado en términos de racionalidad. Para Descartes, lo importante del sujeto humano, no es quién es sino lo que es a nivel universal: “en el sentido de que inquiere las condiciones de posibilidad de todo yo (de toda conciencia), y así, el yo mismo, como ámbito privado e irreductible se disuelve” (Descartes R., 1977, p. 17-18). Esta distinción radical entre cuerpo y alma será la característica principal del dualismo cartesiano, heredada de su ontología dualista, entre res-extensa y res-intensa (cogitans), que separa el mundo material del ideal; donde se entenderán el cuerpo y la mente como entidades completamente separadas y, a veces, opuestas.

Esta separación radical queda expresa en el *Discurso del método* cuando nos transmite esta idea:

conocí por ello que *yo era una sustancia cuya esencia o naturaleza no es sino pensar*, y que, *para existir no necesita de lugar alguno ni depende de cosa alguna material*. De manera que *este yo*, es decir, *el alma por la cual soy*, es *enteramente distinta del cuerpo* e incluso más fácil de conocer que él (Descartes R., 1977, p. 46-47)

Idea que repite más rotundamente en la Parte V (Descartes R., 1993, p.82) o en sus *Meditaciones Metafísicas* (Descartes R., 1977, p. 66). Y el cuerpo y el alma, no solo son dos sustancias separadas, sino que ésta se convierte en un factor totalmente independiente de aquel. Al hacer esto también separa dos ámbitos, el del alma y la racionalidad y el del cuerpo y las pasiones, que si bien se vuelven hasta cierto punto contrarios, no por ello dejaron de importancia o interés para el filósofo francés. Una vez realizada esta operación, aparece un problema nuevo ¿cómo explicar la unión entre cuerpo y alma? ¿Cómo conciliar pasión y razón?

A la resolución de este problema, se aplicó Descartes en su tratado de *Las pasiones del alma*, dedicado a la princesa Isabel de Bohemia. En este escrito, en efecto, Descartes intenta explicar la relación entre alma y cuerpo, mediante principios mecanicistas, y aporta una posible solución para moderar los afectos.

Empezaré a señalar cómo Descartes diferencia entre las pasiones y las acciones o decisiones voluntarias del alma en el Artículo XVII de esa obra:

sabremos fácilmente que no nos queda nada que debemos atribuir al alma, salvo nuestros pensamientos, los cuales son principalmente de dos géneros, a saber, unos son las acciones del alma, otros son las pasiones. Las que llamo sus *acciones son todas nuestras voliciones, porque experimentamos que provienen directamente de nuestra alma y parecen depender tan sólo de ella* (Descartes R., 2019, p. 83-85)

Es decir que las pasiones, por un lado, dependen del cuerpo, mientras que las acciones o voliciones de la voluntad, son exclusivas del alma. Así razón y voluntad son totalmente independientes del cuerpo. Como veremos, más adelante, para Spinoza, las acciones no son ajenas al cuerpo, ni a los afectos, sino que se apoyan sobre en ellos. La cuestión, sin embargo, queda aún sin resolver, pues falta explicar la unión entre el cuerpo y el alma, la relación entre voluntad y pasión. La explicación de Descartes, que se basa en la glándula pineal, concebida como vaso comunicante entre los dos ámbitos (Descartes R., 2019, p. 102-103), además de ser errónea desde un punto de vista fisiológico, como sabemos hoy, es insatisfactoria en sí misma, pues no explica bien como el alma puede mover dicha glándula o qué mecanismo de la glándula permite esa

comunicación, es decir, cómo la voluntad mueve a la glándula pineal. En el *Artículo XLI* (Descartes R., 2019, p. 115-116), se hace referencia a la libertad de la voluntad y señala la independencia y poder del alma respecto de las pasiones. Esto indica ya, que se reconoce a la voluntad y razón el dominio sobre nuestras emociones. Pero el artículo, más importante al respecto, es el *Artículo L* (Descartes R., 2019, p. 127-130), donde se afirma con rotundidad la superioridad e imperio del alma sobre las pasiones. En este sentido, no hace falta ningún tipo de educación emocional o incluso un conocimiento de las pasiones, siempre y cuando nuestra razón sea capaz de imponerse a sus dictámenes. Tal y como dijo Spinoza en una crítica a este mismo artículo, quedan dos cuestiones sin saber: primero, sigue sin ser clara ni suficiente la explicación causal, eficiente o natural, de la relación entre alma y cuerpo, y, en consecuencia, cómo puede el alma o la voluntad, sea lo racional que sea, reprimir o moderar las pasiones. Esa distinción radical que hizo Descartes entre alma y cuerpo, a juicio de Spinoza, es tan grande, que vuelve irresoluble el problema de su conexión, y, por tanto, la explicación de las causas próximas, que permitan dilucidar un método factible para conocer y moderar nuestras emociones, por lo que se ve obligado a recurrir a causas finales, que podrían ser consideradas cuestiones de fe, o cuestiones alejadas del asunto:

Pero había concebido el alma como algo tan distinto del cuerpo, que no pudo asignar ninguna causa singular ni a esa unión ni al alma misma, y le fue necesario recurrir a la causa del universo entero, es decir, a Dios (Spinoza B., 2009, p. 378-379)

Baruch Spinoza nació en Holanda en 1632, en Ámsterdam, y falleció en 1637, en la Haya. Filósofo de origen sefardí, desarrolló un pensamiento de corte monista y naturalista. Su filosofía tiene unas características muy originales e interesantes, por la visión materialista (y emocional) que ofrece del ser humano. Por supuesto, en una época marcada por el conflicto con la tradición y la controversia religiosa, su pensamiento no fue bien recibido, sin embargo, el impacto de sus ideas fue notable. Odiado por muchos, no han faltado filósofos como Nietzsche que vieron en Spinoza un alma gemela.

Lo que nos interesa de Spinoza en este trabajo, es su visión antropológica del sujeto, en la que la importancia del cuerpo y las emociones son fundamentales. Como veremos, más adelante, algunas de las investigaciones neurobiológicas actuales están comenzando a girar en torno a planteamientos, que Spinoza ya había propuesto en términos filosóficos, a saber, que la mente humana es la idea del cuerpo y no un ámbito aislado e independiente del resto de la naturaleza.

Lo primero que debemos plantearnos, para comprender la teoría del sujeto spinozista, es la ontología en la que se inserta. En la ontología spinozista, *todo lo que es* forma parte de una única sustancia, Dios o la Naturaleza. Pues, si hay una única sustancia *todo* es en Dios o la sustancia, y toda relación debe ser inmanente o interna a la misma, como se explica en la Prop. XVIII (Spinoza B., 2009, p.91). Por otra parte, la naturaleza se expresa en infinitos atributos de los cuales, como seres humanos, solo podemos participar de dos: la extensión (el mundo físico-material) y el pensamiento (el mundo de las ideas). Luego, estos atributos se expresan de distintos modos, así el pensamiento humano es un modo o expresión específico. Por lo que materia e idea no son dos realidades extrínsecas, sino dos atributos de una misma realidad sustancial, de la que dependen y que los vincula. Y lo mismo sucede con los modos de dichos atributos. De hecho, la mente es una idea de del cuerpo, tal y como se propone en la proposición XIII de la parte II de la *Ética*: “El objeto de la idea que constituye el alma humana es un cuerpo, o sea, cierto modo de la Extensión existente en acto, y no otra cosa” (Spinoza B., 2009, p. 142). En este trabajo, utilizaremos el término mente y no el de alma, porque el autor usa, específicamente, *mens* para referirse a su pensamiento y utiliza el término *ánima* cuando se refiere a la doctrina cartesiana o al pensamiento dualista. La traducción que ofrecemos traduce *mens* por *alma* porque, a juicio del traductor, tiene connotaciones cerebrales que no corresponderían con la tesis de Spinoza (Spinoza, 2009, p. 112). Sigue, de todas maneras, sin ser correcto el uso de la palabra alma, cuando se refiere a la filosofía de Spinoza, pues sus tesis son naturalistas, es decir, no distingue, como Descartes, entre naturaleza y cultura, pues ésta, aun siendo específicamente humana, es, en el fondo, una expresión de la sustancia o naturaleza de la que forma parte.

El hecho de que Spinoza recalque con claridad, que el *objeto* de la idea es un cuerpo, es decir, un modo de la extensión, y “no otra cosa”, sirve para separarle de las doctrinas dualistas. Algo, que como vimos en el párrafo anterior, se desprende por necesidad de su ontología monista. En el modelo cartesiano, en cambio, se concibe el ser humano como compuesto por sustancias distintas, donde el alma dotada de racionalidad y voluntad está separada del cuerpo (como un imperio dentro de otro imperio), resultando que a veces son incompatibles entre sí. En el modelo de Spinoza, sin embargo, una única e idéntica sustancia se manifiesta o expresa de distintas formas, pero con una conexión e interdependencia interna, que lejos de impedir la reciprocidad, la impone. No puede haber mente sin cuerpo, ni cuerpo sin mente, como expresan las proposiciones XIX y XXI de la parte II (Spinoza B., 2009, p. 157-158), pues ambos son modificaciones o modos de los atributos de la única sustancia. Tenemos ideas porque tenemos afecciones del cuerpo que nos permiten tenerlas. Sin esas afecciones, no habría objeto sobre el que tener las ideas; y, sin cuerpo, no habría afecciones, por lo que no habría tampoco consciencia, ni autoconsciencia. Lo que no implica, que la mente carezca de peculiaridades o características propias, pero sus ideas no pueden discurrir por vías distintas a las del cuerpo y sus afecciones, por lo que somos una “materia pensante” (Hernández Pedrero V., 2012, p. 80). En resumen, sin afecciones del cuerpo no hay objetos sobre los que tener ideas y tampoco mente, pues la mente es un conjunto complejo de ideas, o pensamientos.

Esta correlación o “circuito permanente de retroalimentación” (Hernández Pedrero V., 2012, p. 19) entre nuestras afecciones e ideas, nuestro cuerpo y mente, se asienta en el *conatus*, cuya definición se recoge en la proposición VI: “Cada cosa se esfuerza, cuanto está a su alcance, por perseverar en su ser.” (Spinoza B., 2009, p. 209-210). El *conatus* es, por tanto, la tendencia por la cual todo ser realiza un esfuerzo en subsistir. En función de cómo algo afecte a nuestro cuerpo y nuestra mente, nuestro *conatus* será afectado por unas pasiones u otras. Y este fondo afectivo, pasional, que nos define, es ineludible, pues tanto la mente como el cuerpo están implicados en él. En este sentido, la

conciencia en Spinoza no es sólo subjetividad y re-presentación, como en Descartes, sino también corporeidad y experiencia vivida:

Frente a Descartes, el spinozismo lo que hace es mostrar cómo la conciencia es expresión activa, creativa, de las emociones y pasiones que vienen del fondo de la experiencia vivida (...), un conocimiento de lo objetivo nunca desvinculado de la subjetividad que conoce. (Hernández Pedrero V., 2012, p. 88)

Es decir, nuestra conciencia puede ser racional pero es, sobre todo, emocional. Así la mente siempre está determinada a *querer* algo, y esa determinación no puede entenderse como libre albedrío, ni como voluntad, en el sentido cartesiano:

No hay en el alma ninguna voluntad absoluta o libre, sino que el alma es determinada a querer esto o aquello por una causa, que también es determinada por otra, y ésta a su vez por otra, y así hasta el infinito (Spinoza B., 2009, p. 184)

Como seres determinados, que somos, no podemos evadirnos de aquello que nos afecta o tener un control absoluto de lo que nos rodea. No hay ningún imperio del alma sobre el cuerpo, o una voluntad absoluta sobre nuestras acciones, ni tampoco un imperio del hombre sobre la naturaleza. Perder de vista esto, ha conducido tradicionalmente a un desconocimiento de nuestras capacidades y límites para hacer buen uso de nuestras emociones: “nadie, que yo sepa, ha determinado la naturaleza y la fuerza de los afectos, ni lo que puede el alma, por su parte, para moderarlos” (Spinoza B., 2009, p. 199).

El *conatus* nos impulsa a perseverar en nuestro ser, lo que implica que todos buscamos el aumento de las capacidades y recursos necesarios para poder prosperar y asegurar nuestra supervivencia. Por lo que, el *conatus* se traduce en *potencia*. En términos spinozianos, potencia es poder, es decir, capacidad de actuar y, así, de afectar de muchas y diversas maneras, por ejemplo, el poder obrar del cuerpo y el poder de pensar del alma o la mente. Además, la potencia es algo temporal, en el sentido de que puede aumentar y disminuir. Por eso, a mayor esfuerzo del *conatus*, mayor será su potencia y mejor su conservación:

“La idea de todo cuanto aumenta o disminuye, favorece o reprime la potencia de obrar nuestro cuerpo, a su vez aumenta o disminuye, favorece o reprime, la potencia de pensar de nuestra alma” (Spinoza B., 2009, p. 213).

Una cosa es nuestra potencia de actuar, por la que obramos o pensamos por nosotros mismos, y otra nuestra capacidad de padecer, de ser limitados por lo exterior a pensar y obrar de cierta manera. En la medida en la que actuamos somos causa interna y autodeterminada de nuestros pensamientos y obras (acciones) y tenemos ideas adecuadas; en cambio, en la medida en que padecemos, por causas externas, tenemos ideas inadecuadas pues desconocemos y no podemos actuar o pensar por nosotros mismos (Spinoza B., 2009, p. 201-202). La inteligencia nos dota de potencia y nos otorga libertad, mientras la ignorancia la disminuye y nos mantiene en la servidumbre.

El segundo y el tercer grado de conocimiento, es decir, el conocimiento racional y el conocimiento intelectual intuitivo nos dotan de potencia y nos otorgan libertad frente a los afectos y pasiones, mientras la imaginación y la opinión la disminuyen y nos mantiene en la servidumbre. Sin embargo, la razón, que se basa en el segundo grado de conocimiento, no es una potencia que pueda por sí sola reprimir o controlar las pasiones, sino que está obligada a actuar sobre las mismas a través de afectos y pasiones contrarios. En Spinoza, la razón por sí sola no es efectiva contra las emociones, como se describe en la proposición VII de la parte IV: “Un afecto no puede ser reprimido ni suprimido sino por medio de otro contrario, y más fuerte que el que ha de ser reprimido” (Spinoza B., 2009, p. 299)

Las ideas del pensamiento, desde las que se construyen el conocimiento racional y la intelección, no son separables de la imaginación y del fondo emocional, en el que están inmersas, y que procede de las afecciones y movimientos del cuerpo. La razón tiene, por tanto, sus límites y por sí sola no puede eliminar las emociones, que siempre le acompañan, pero sí puede potenciar aquellas que son útiles y aumentan nuestra potencia contrarrestando emociones negativas que impiden que actuemos y pensemos por nosotros mismos, favoreciendo nuestra autonomía.

Los tres afectos fundamentales son, a juicio de Spinoza, el deseo (*cupiditas*), la alegría (*laetitia*) y la tristeza (*tristitia*). El conatus, como vimos, es el esfuerzo o tendencia a perseverar en el ser porque buscamos o apetecemos aquello que mejor sirve a nuestra conservación, y el deseo es la consciencia de ese esfuerzo. El deseo es, por tanto, el apetito consciente. Si el esfuerzo es sólo de la mente, se denomina voluntad, pero si el esfuerzo proviene de la mente y el cuerpo, se llama apetito (Spinoza, 2009, p. 211). La alegría es una afección que incrementa la perfección de la mente; en cambio, la tristeza la reduce: “De aquí en adelante, entenderé por alegría: una pasión por la que el alma pasa a una mayor perfección. Por tristeza, en cambio, una pasión por la cual el alma pasa a una menor perfección” (Spinoza B., 2009, p. 213). Ahora bien, nuestra alegría es más constante, y nuestras potencialidades mayores, cuando actuamos, que cuando padecemos, y estamos externamente determinados, pues entonces somos receptores pasivos de lo que nos afecta y nuestra potencia será temporal e ilusoria (Spinoza B., 2009, p. 279-280). Spinoza parece trazar dos caminos que podemos seguir: el del conocimiento-razón-potencia, henchido por la alegría, o el de la ignorancia-pasividad-impotencia, dominado por la tristeza y la servidumbre.

Por otra parte, como seres finitos que somos, nuestra potencia es limitada, por muy grande que sea, y necesita unirse a la potencia de otros seres humanos para sobrevivir. Esta necesidad, que tienen los seres humanos de unir su potencia, y de hacerlo de manera racional, es decir, ordenada a la utilidad común, explica que la Ética tenga una dimensión política en Spinoza: “No hay cosa singular en la naturaleza que sea más útil al hombre que un hombre que vive bajo la guía de la razón” (Spinoza B., 2009, p. 321). La amistad y la cooperación son elementos decisivos para nuestra potencia individual y común. La servidumbre que las pasiones inducen puede hacer que los seres humanos difieran y se enfrenten; pero la razón nos da a conocer la ventaja de unir nuestro poder con el de los otros, y la alegría de compartir nuestra vida con los demás nos incita a colaborar (Spinoza B., 2009, p. 320-322). La alegría es siempre más fuerte, que la tristeza de la soledad, y de otros estados de aislamiento y confrontación.

Por tanto, no se trata ni de evitar lo inevitable, la emoción, ni de dejarse llevar por ellas, sino de hacer una utilización racional de las emociones que nos conduzca a una mayor potencia, que impulse una conducta racional, y nos otorgue una vida plena y de bienestar personal y colectiva. Lo cual implica desde el punto de vista pedagógico, atender a la educación emocional del alumno, de manera que el conocimiento y la alegría, lejos de ser opuestos, formen parte de su desarrollo integral, y la sabiduría sea factor de potenciación de su vida. Como decía Spinoza (2009): “Un hombre libre en nada piensa menos que en la muerte, y su sabiduría no es una meditación de la muerte, sino de la vida” (p. 355)

En conclusión, el paradigma cartesiano nos muestra una concepción dualista del hombre, donde mente o conciencia y cuerpo o materia son cosas radicalmente distintas, lo que impide una explicación y comprensión adecuada de la conexión entre nuestro cuerpo y nuestra mente, entre nuestro yo y nuestras emociones. Una conciencia que, desligada de la corporeidad y experiencia vivida, se define como un mundo de ideas objetivas y racionales, carente de vida emocional, reprimida mecánicamente por la voluntad y el hábito. ¿Pero qué sucede si la voluntad se vuelve insuficiente para moderar nuestras emociones? En un mundo dominado por el marketing, los medios de comunicación masivos, etc., el paradigma moderno de la racionalidad, por sí solo, no basta para generar una educación que pueda abordar los problemas actuales con eficacia. En este sentido, Spinoza es un autor novedoso e interesante, pues ofrece un modelo del sujeto que, sin dejar de ser racionalista, hunde sus raíces en la vida emocional y las afecciones del cuerpo. El ser humano está fundamentalmente determinado por el deseo, la alegría, la tristeza y el resto de las pasiones, pero mediante el conocimiento puede confrontarlas y moderarlas, y haciendo un buen uso de ellas, desarrollar de esta manera una vida verdaderamente humana, racional y feliz. Por lo que la conciencia y el cuerpo no son separables (80-81, ética de la inmanencia) y la mente no puede ser concebida sin los sentimientos (88, ética de la inmanencia). Aunque la filosofía de Spinoza es de corte determinista, y no reconoce otra libertad, que la conciencia de la necesidad, sostiene así mismo que la comprensión y la educación de las emociones son una fuente de liberación. Como veremos en el siguiente apartado, recientes investigaciones

neurobiológicas, realizadas por Antonio Damasio, respaldan bastantes de las afirmaciones sobre la naturaleza humana, expresadas en la *Ética* de Spinoza. Este neurocientífico y neurólogo de origen portugués ha desarrollado un modelo cuerpo-mente, de inspiración spinozista, que puede arrojar luz a la cuestión de la educación emocional que nos ocupa.

.

4. NEUROBIOLOGÍA DE LAS EMOCIONES.

En este apartado revisaremos brevemente dos de las obras más recientes del célebre neurobiólogo Antonio Damasio, *El error de Descartes* y *En busca de Spinoza*. A través de estas dos obras, se explorará el núcleo de su teoría cuerpo-mente, para la cual son fundamentales las emociones, no como fenómenos del cuerpo opuestos a la razón, sino como ingredientes necesarios de ésta, y que funcionan como un mecanismo fundamental, para la supervivencia del organismo en su conjunto, esto es, para la supervivencia del cuerpo, del cual la mente forma parte.

El *Error de Descartes* cuestiona, en términos generales, una base teórica muy extendida en el estudio de la conciencia y el campo de la neurobiología, que se fundamenta en la asunción, de que hay “sistemas neurales separados para la razón y la emoción” (Damasio A., 1996, p. 9), es decir, el enfoque tradicionalmente dualista. No se pone en duda el funcionamiento de nuestra razón, en su aspecto meramente cognitivo, sino su funcionamiento práctico a la hora de tomar decisiones, en cuya operación los sentimientos y emociones resultan fundamentales. Damasio entiende que la razón no está alojada en un único centro cerebral sino en una diversidad sistémica de conjuntos del cerebro que trabajan al unísono. Algunas partes, de ese conjunto, se dedican al procesamiento de emociones y de funciones corporales básicas para nuestra supervivencia biológica y social (Damasio A., 1996, p. 10). Esto implica una relación entre razón, sentimiento y cuerpo, que está arraigada en el trabajo conjunto de diversas partes del cuerpo (Damasio A., 1996, p. 11-12), partiendo de una evolución inicial, anclada a la regulación biológica, y que, sin

desembarazarse de esa función reguladora, ha ido progresando evolutivamente a niveles más elevados, hasta llegar al pensamiento artístico y científico (Damasio A., 1996, p. 181).

Pero no se trata solo de la razón, sino de algo aún más fundamental, a saber, que nuestra autoconciencia es resultado del cuerpo, y nuestra mente es posibilitada y generada gracias a la existencia del cuerpo en que existe:

que el cuerpo, tal como está representado en el cerebro, puede constituir el marco de referencia indispensable para los procesos mentales que experimentamos como la mente; que nuestro organismo, y no alguna realidad externa absoluta, es utilizado como referencia de base para las interpretaciones que hacemos del mundo que nos rodea y la interpretación del sentido de subjetividad siempre presente que es parte esencial de nuestras experiencias; (Damasio A., 1996, p. 13)

Esta idea le surgió a Damasio en el desarrollo de sus investigaciones. A diferencia de lo apreciado en el caso de Phineas Gage, ampliamente conocido en las ciencias de la neurología y psicología, y que tuvo un accidente que perforó su lóbulo prefrontal por una vara de hierro, uno de los pacientes del neurobiólogo portugués, Elliot, mostraba problemas similares a los de Phineas, pero, en su caso, no se debían a daños en el lóbulo prefrontal, sino en la corteza orbitofrontal; y eran problemas que también estaban relacionados con “los estadios finales del razonamiento, en o cerca del punto en el que debe darse la elección o la selección de respuestas” (Damasio A., 1996, p. 60-61). Esto podría significar, que nuestra conciencia no puede darse sin el cuerpo, desde el cual se origina, y que las emociones son fundamentales en el pensamiento racional y adecuado a nuestras vidas, donde la toma de decisiones en el ámbito personal y social resulta relevante (Damasio A., 1996, p. 78).

Como la supervivencia del organismo biológico es esencial, Damasio piensa, que los sistemas cerebrales dedicados a nuestra toma de decisiones, por conveniencia evolutiva, se han construido sobre los de la regulación biológica (Damasio A., 1996, p. 87). En consecuencia, la racionalidad habría surgido de un conjunto de sistemas cerebrales, entre los cuales se hallarían los de la

regulación biológica (Damasio A., 1996, p. 126). Desde los organismos simples, donde solo resultaba vital la regulación homeostática, hasta los seres complejos, en que nos hemos convertido, parece que han ido acumulándose diversos sistemas anidados entre sí, construyéndose unos sobre otros, como si de un árbol se tratara. Los niveles más básicos estarían en el tronco y serían relativos a respuestas inmunes, reflejos básicos y regulación metabólica; luego estarían los comportamientos relativos a los estados de placer y dolor, a los que seguirían los instintos y motivaciones. Estos serían mecanismos automatizados. En lo alto del árbol, o en sus copas, como muestra el gráfico (Damasio A., 2010, p. 41) estarían las emociones y sentimientos. Todos los niveles estarían interrelacionados entre sí, existiendo entre ellos una relación de doble direccionalidad (Damasio A., 2010, p. 41-42), cuya finalidad es la homeostasis, es decir, la regulación biológica del organismo, que en palabras del autor: “es el término apropiado para el conjunto de regulaciones y el estado resultante de la vida regulada” (Damasio A., 2010, p. 34). Y no solo se refieren a la regulación de la vida interna, sino incluso a nuestra comodidad y bienestar: “el objetivo de los esfuerzos homeostáticos es proporcionar un estado vital mejor que neutro, que como animales pensantes y ricos identificamos como comodidad y bienestar” (Damasio A., 2010, p. 39). Y esto, como advierte Damasio, habría sido intuido hace tiempo por Spinoza, al desarrollar el concepto de *conatus* (Damasio A., 2010, p. 40).

Ahora bien, según Damasio, para que cualquier ser vivo pueda ser capaz de pensamiento y, por tanto de mente, debe tener la capacidad de poder generar imágenes internas y organizarlas (Damasio A., 1996, p. 92). Gracias a sistemas sensoriales de entrada llegan datos, que, traducidos por otros sistemas del cerebro, se convierten en imágenes. Estas imágenes devienen más tarde pensamientos y contienen un “depósito de hechos y estrategias”, que queda latente, esperando su momento de activarse en “forma de representaciones disposicionales” (Damasio A., 1996, p. 96). El concepto de representaciones disposicionales implica un conjunto de conocimientos para abordar decisiones, que se genera a través de imágenes, las cuales provienen de experiencias repetidas y que sirven para regular el futuro comportamiento y la toma de

decisiones. Son representaciones de circunstancias y experiencias, que disponen a una toma de decisión y acción en función del objeto desencadenante de dichas representaciones.

Ahora bien, aunque el pensamiento es posibilitado por imágenes, las representaciones disposicionales no son imágenes en sí, sino medios para reconstituir las imágenes (Damasio A., 1996, p. 104), que se convierten a posteriori en conocimiento. Lo importante es, que disponen, pero no determinan, puesto que son modificables, mediante el aprendizaje y la experiencia: “La adquisición de nuevo conocimiento se consigue mediante la modificación continua de dichas representaciones disposicionales.” (Damasio A., 1996, p. 106). Sin embargo, a pesar de que los circuitos neurales, que componen las representaciones disposicionales, pueden ser modificados, hay algunos de ellos que necesitan ser estables, pues sin una permanencia de dichos circuitos no podríamos reconocernos, requisito imprescindible para tener una idea del yo: “Una modificación en masa habría creado individuos incapaces de reconocerse entre sí y carentes del sentido de su propia biografía” (Damasio A., 1996, p. 112).

Las representaciones disposicionales forman parte del proceso emocional y lo posibilitan porque la emoción es:

la combinación de un proceso evaluador mental, simple o complejo, con respuestas disposicionales a dicho proceso, la mayoría dirigidas hacia el cuerpo propiamente dicho, que producen un estado corporal emocional, pero también hacia el mismo cerebro (núcleos transmisores en el tallo cerebral), que producen cambios mentales adicionales (Damasio A., 1996, p. 135).

Por tanto, la representación disposicional permite el funcionamiento adecuado de las emociones, ya que sin ella no habría una reacción emocional, y ni el cuerpo, ni por consiguiente la mente, se regularían adecuadamente. En cuanto a las emociones, pueden ser de varios tipos. Las emociones primarias son las más visibles o expresivas como miedo, ira, asco, etc (Damasio A., 2010, p. 48). Son emociones básicas, que experimentamos en las etapas más tempranas de nuestra vida; además, son innatas y se refieren a nuestro historial de interacción

con el medio ambiente (Damasio A., 1996, p. 130-131). Sobre una combinación de estas emociones primarias, se establecen las emociones de fondo, que son difíciles de advertir, pero resultan del estado del cuerpo como consecuencia de acciones reguladoras internas y externas, y expresan nuestro estado de ánimo, siendo más o menos constantes. (Damasio A., 2010, p. 46-47). Por último, están las emociones sociales o secundarias que también toman características y respuestas de las emociones anteriores. Este tipo de emociones, que no son exclusivas del ser humano, pueden ser innatas o modeladas con la experiencia y “el ambiente” (Damasio A., 2010, p. 50) y son resultado de la conexión entre distintos objetos u acontecimientos (Damasio A., 1996, p. 128). Según Damasio, las emociones sociales podrían ser causa en “el desarrollo de mecanismos culturales complejos de regulación social”, incluso, tal vez, de la manera en que funciona nuestro subconsciente (Damasio A., 2010, p. 51). De esta manera, el anidamiento de los distintos niveles de las emociones sencillas en las complejas, permite la conservación del organismo como un todo, funcionando como un bucle donde el cuerpo y la mente se retroalimentan el uno al otro, pues igual que las emociones primarias sirven a las más complejas o de orden superior, las de orden superior pueden ayudar también a modificar conductas derivadas de las más sencillas (Damasio A., 2010, p. 52-53). Las emociones se activan cuando nuestro cerebro “detecta un estímulo emocionalmente competente (un EEC), esto es, el objeto o acontecimiento cuya presencia, real o en rememoración mental, desencadena la emoción” (Damasio A., 2010, p. 55). Al realizar esta operación el cerebro se prepara para ofrecer una respuesta en forma de acción. Algunas respuestas pueden ser automáticas y otras pueden ser modificadas por la experiencia. El objetivo es la conservación del organismo y la obtención de bienestar (Damasio A., 2010, p. 55-56). Así el objeto o estímulo emocionalmente competente desencadena algún tipo de representación disposicional, que puede producir cambios en los estados mentales, es decir, algún tipo de pensamiento asociado a alguna emoción. Y pueden ser reales o recordados, como advirtió Spinoza (Damasio A., 2010, p. 59).

Los sentimientos, al estar relacionados con pensamientos y con una mente consciente, debieron surgir después que las emociones y construirse sobre

éstas, por lo que éstos son dependientes de las emociones, como comprobó Damasio tras un estudio clínico. A una paciente, le fue inducida una serie de emociones tristes mediante electrodos conectados a ciertas partes de su cerebro. El resultado fue, que la paciente experimentó un sentimiento de tristeza sin razón aparente (Damasio A., 2010, p. 72). Pero, de la misma manera que las emociones son básicas para los sentimientos, pues forman parte de ellos, los sentimientos también pueden ayudarnos a modificar nuestras emociones, como sucede con los actores, cuando despiertan ciertos tipos de emociones en relación a los papeles que interpretan. Con lo que el proceso es bidireccional (Damasio A., 2010, p. 80). De esta manera, el sentimiento es una emoción relacionada con algún tipo de pensamiento, o, como diría Spinoza, una idea de la afección. Una emoción puede afectar nuestro estado mental, y un pensamiento modificar una emoción. En términos de Damasio (2010) un sentimiento es: “la [percepción de un determinado estado del cuerpo junto con la percepción de un determinado modo de pensar y de pensamiento con determinados temas].” (p. 86). Es decir, un sentimiento requiere de la capacidad de ser consciente de la emoción que nos afecta. Así las emociones de fondo, cuando somos conscientes de ellas, son sentimientos de fondo y constituyen, debido a su permanencia, referentes indispensables para el mantenimiento del yo. Por tanto, como indica Damasio, un defecto en la capacidad de sentir el estado corporal actual tiene efectos sobre el reconocimiento del yo, sobre “el estado personal y actual”, como sugieren los casos clínicos de pacientes con anosognasia (Damasio A., 1996, p. 149).

Por otro lado, tenemos sentimientos que no provienen o se originan propiamente en el cuerpo y que son resultado directo de una simulación que nuestro cerebro realiza. Uso el término simular, porque generan el sentimiento correspondiente sin necesidad de las señales enviadas por el cuerpo, es decir, sin la presencia del objeto causante de la emoción que desencadena el sentimiento. Estos sentimientos son generados por los dispositivos [como si], que generan sentimientos, como si los estados actuales del cuerpo estuvieran presentes y fueran los adecuados para ello: “La asociación entre una determinada imagen mental y un sustituto de estado corporal se habría adquirido al asociar

repetidamente las imágenes de determinadas entidades o situaciones con las imágenes de estados corporales recién estatuidos” (Damasio A., 1996, p. 150).

Este tipo de sentimientos no pueden ser predominantes, pues lo que indica la anosognosia, a juicio de Damasio, es que se requiere de una actualización constante del estado corporal, para que sean posibles ya que un sentimiento es una alerta tanto corporal como mental ante estados del cuerpo. Es decir, son posibles solo en un organismo, que antes ha tenido sentimientos conectados a estados reales del cuerpo, pues sin esa conexión previa no habría mente, que pudiera realizar dicha simulación. Por otro lado, una variedad de este tipo de sentimiento es el responsable de la empatía (Damasio A., 2010, p. 114). De esta manera se comprende porque somos capaces de comprender el dolor o placer así como los sentimientos y emociones, que tienen otros seres humanos o especies. Es probable que las neuronas espejo sean las causantes de este tipo de sentimiento, como afirma Damasio y otras investigaciones mencionadas por él (Damasio A., 2010, p. 116). Este tipo de sentimiento es de vital importancia en especies sociales y aún más en los seres humanos, donde la cultura y civilización se construyen junto con los otros, de ahí la necesidad de costumbres, códigos éticos y legales, etc. El hecho de que nos preocupemos por los demás es vital para la supervivencia de una especie social, que necesita cooperar, y que no habría surgido sin los sentimientos provocados por la empatía (Damasio A., 2010, p. 157). En resumen, la consciencia es necesaria, para que haya sentimientos, pues se necesita un medio de representar imágenes, y un mecanismo que lo permita como la representación disposicional, que se conviertan en pensamientos, pero la consciencia no es posible, si no existe antes un medio de tener sensaciones corporales (Damasio A., 2010, p. 108-109).

Al igual que Spinoza establece como pasiones básicas la alegría y la tristeza, Damasio discrimina si un sentimiento es útil o no, para el equilibrio orgánico, basándose en si resulta del dolor o del placer. Los sentimientos de alegría están asociados al placer, y los de pena al dolor. Los sentimientos alegres son útiles tanto a nuestro organismo corporal, como a nuestro bienestar social y personal; y, como la alegría spinoziana, nos dotan de una “mayor capacidad para actuar” (Damasio A., 2010, p. 133-134). Por tanto, aumentan nuestras capacidades de

conservación y nuestra potencia mientras que los sentimientos relacionados con la tristeza realizan la función opuesta, y expresan una situación que es “propicia para la enfermedad y la muerte” (Damasio A., 2010, p. 134-135). En el medio social y cultural, este tipo de sentimientos son esenciales para nuestro bienestar y felicidad, pues sin ellos nuestra vida puede verse gravemente alterada (Damasio A., 2010, p. 136) y nuestras decisiones pueden volverse perjudiciales. De ahí la necesidad de los marcadores somáticos.

Los marcadores somáticos son “un caso especial de sentimientos generados a partir de emociones secundarias. Estas emociones y sentimientos han sido conectados, mediante aprendizaje, a resultados futuros predecibles de determinados supuestos” (Damasio A., 1996, p. 166). El marcador somático, según Damasio, nos alerta ante las posibles consecuencias perjudiciales de tomar ciertas decisiones, despertando algún tipo de sentimiento negativo, en el cuerpo, ante una imagen u opción dada. De ahí el término soma, que se refiere a cuerpo, y marcador, pues marca una opción entre las posibles, como la más o menos adecuada. Al hacer esto, “nos permite elegir a partir de un número menor de alternativas” (Damasio A., 1996, p. 165-166).

Esto explicaría porque es tan importante el proceso emocional en el proceso racional de toma de decisiones pues sin el marcador somático las alternativas serían mayores, quizás demasiadas para ser procesadas en el tiempo relativamente corto que tenemos para tomarlas. Lo cual implica, que pasión y razón están más ligadas de lo que había creído, por ejemplo, la tradición racionalista (Damasio A., 1996, p. 164). Como se comentó antes, el marcador somático conecta emociones y sentimientos a resultados mediante el aprendizaje, lo que hace más importante, si cabe, una adecuada educación emocional, para que seamos capaces de decidir lo mejor posible para nuestro futuro. Damasio tuvo esta idea al investigar pacientes, que tenían problemas para decidir, y pasaban demasiado tiempo pensando en las distintas opciones, viéndose incapaces de tomar una decisión final. Esta incapacidad de decidir suponía una falta o carencia emocional, que hacía funcionar incorrectamente a su marcador somático. Si se están barajando demasiadas alternativas, sin poder decantarse entre esa multitud de opciones, al final se es incapaz de decidir.

Además, para tomar una decisión racional, los marcadores somáticos tienen que hacer uso de los mecanismos de atención básica y memoria funcional. La atención básica, sirve para retener imágenes importantes, entre las opciones, que se nos presentan, mientras que la memoria funcional permite mantener las imágenes separadas entre sí, hasta que la atención básica se centra en una de ellas. Y también estos dos mecanismos hacen uso del marcador somático y no pueden funcionar correctamente sin él (Damasio A., 1996, p. 186-187).

¿De dónde vienen los marcadores somáticos? Damasio sostiene, que se crearon sobre las emociones primarias, pero no surgieron hasta haber aparecido las emociones secundarias, que son producto de una mente desarrollada e insertada en algún tipo de sociedad y cultura. Así, la sociedad también influye en el funcionamiento de dichos marcadores. Esto implica que una mente sana, con un funcionamiento correcto del marcador, de nuestras emociones y toma de decisiones, necesita una sociedad sana. Para Damasio, si los marcadores somáticos no son adaptativos, pueden generar sociopatías o psicopatías (Damasio A., 1996, p. 169-170), lo que implica que la razón no solo está desarmada sin las emociones, sino que puede generar incluso efectos perjudiciales y graves, tanto para el individuo, como para el conjunto social. En definitiva, los marcadores somáticos se generan en el cuerpo y funcionan con él, pero también son modulados por las convenciones sociales y las normas éticas (Damasio A., 1996, p.170-171); por lo que requieren una educación adecuada para su correcto funcionamiento.

La interrelación entre sentimientos o emociones y sociedad implica que naturaleza y cultura no tienen por qué ser realidades binarias opuestas, y que pueden acomodarse mutuamente, con el objetivo de mejorar la vida común e individual, necesarios para una correcta regulación de nuestra vida global (Damasio A., 2010, p.163-164). De hecho, la preocupación por nuestra conservación, como intuyó Spinoza, es clave para nuestra preocupación por el otro, pues necesitamos del otro para progresar nosotros como sujetos (Spinoza B., 2009, p. 322). Si no nos unimos a los otros, renunciamos a nuestra conservación individual, como colige adecuadamente Damasio (2010), puesto que “La empresa de vivir en un acuerdo compartido y pacífico con otros es una

extensión de la empresa de preservarse a sí mismo” (p. 165). Esta preservación es la antesala de nuestro bienestar o felicidad, puesto que es posibilitada y aumentada por las emociones positivas, como la alegría, las cuales son más fuertes y constantes en una sociedad libre o democrática, en cuya forma de Estado se armonizan mejor los componentes biológico y sociocultural humanos. Así en la medida en que todos cooperemos y mejoremos, seremos virtuosos y felices, pues la virtud es la felicidad misma, en tanto que esfuerzo por conservar el conatus y aumentar nuestra potencia, que surge de la alegría constante de haberse librado de las pasiones, que nos inducen a la tristeza. Es decir, al esforzarnos en aquello que nos alegra, y a la vez nos dota de poder, somos más libres y más felices, y, por tanto, más virtuosos (Damasio A., 2010, p. 169).

Como naturaleza y cultura son compatibles y seguramente recíprocamente necesarios, también lo son la mente y el cuerpo. Si la mente no puede funcionar bien sin la emoción, entonces sin emoción tampoco hay razón, ni tendríamos un yo o una conciencia. El yo no está alojado en el cerebro o en una parte de él, como el alma cartesiana, sino que es producto del funcionamiento de todo el cuerpo; lo cual implica, que el paradigma dualista pierde el sentido y la relevancia que tenían (Damasio A., 2010, p. 180). La idea de concebir la naturaleza humana de manera monista no parece tan descabellada, aunque desde un punto de vista formal, relativo a su estudio, podamos hablar de mente y cuerpo: “Aunque podamos disecarlos bajo el microscopio, a efectos científicos son ciertamente inseparables en circunstancias normales de operación.” (Damasio A., 2010, p. 186). Están tan unidos, que cortar la comunicación entre el cerebro y el cuerpo provoca cambios en nuestra mente (Damasio A., 1996, p. 211) incluso podría volvernos ineficientes a la hora de reconocernos, como sucede con pacientes con asomatognosia (Damasio A., 1996, p. 219-220).

El yo es producto de dos tipos de representaciones. Unas tienen que ver con nuestras memorias autobiográficas y las segundas con representaciones de estados del cuerpo (Damasio A., 1996, p. 221-222). Lo importante es que las autobiográficas no serían posibles, según Damasio (1996), sin las representaciones del cuerpo: “La representación colectiva del cuerpo constituye la base para un concepto del yo” (p. 222). Tanto una representación, como la

otra, están unidas a una percepción del yo en relación a un objeto que nos afecta, al cuerpo o a la mente. En el cerebro, hay un conjunto de estructuras dedicadas a interconectar el objeto con el yo, una “zona de convergencia” que permite “construir representaciones disposicionales en todo el cerebro” (Damasio A., 1996, p. 223). Este conjunto de neuronas sería el responsable de nuestra respuesta ante el objeto que nos afecta, es decir, sería responsable de nuestra representación disposicional, mediante la cual construimos la imagen resultante de esa unión, y, por tanto, de nuestra acción (Damasio A., 1996, p. 223). Al ser responsable de nuestra reacción ante lo que nos afecta, es también una causa de nuestra subjetividad, la cual emerge de “un tercer tipo de imagen, el de un organismo en el acto de percibir un objeto y responder a él” (Damasio A., 1996, p.224). Ahora bien, a pesar de la dependencia, que nuestra mente y subjetividad pueda tener del cuerpo, lo cierto es que el cuerpo también necesita de la mente (Damasio A., 2010, p.196). El sentido del yo, o el yo a secas, es necesario, para integrar las actividades mentales y cerebrales, necesarias para la autopreservación total del organismo, es decir, para conciliar realidad mental y realidad biológica, como necesidades de un mismo ser. Por lo que:

El sentido del yo orienta el proceso de planificación mental hacia la satisfacción de dichas necesidades. Dicha orientación sólo es posible porque los sentimientos son integrales al grupo de operaciones que constituye el sentido del yo, y porque los sentimientos están generando continuamente, dentro de la mente una preocupación, por el organismo (Damasio A., 2010, p. 197-198).

Los sentimientos son como los vasos comunicantes entre la mente y el cuerpo, precisamente, porque no pertenecen a uno solo de estos ámbitos sino que forman parte de los dos. Así nuestras percepciones del objeto y de nuestro cuerpo, o sea, las imágenes de esas afecciones, en cuanto son ideas de nuestra subjetividad, es decir, en cuanto se convierten en reflexiones del sujeto sobre esas imágenes, se convierten en la idea del yo básico o autoconciencia. Y la idea, que surge de la reflexión sobre las dos anteriores, es la idea del sujeto (Damasio A., 2010, p. 204). Todo este proceso no sería posible sin sentimientos, pues, al no ser afectados de ninguna manera, no podríamos generar

subjetividad. El cuerpo y la mente son afectados de la misma manera, porque forman parte de una misma sustancia, luego el yo es el resultante de la relación entre la idea del objeto, que puede ser similar entre distintas personas, y la idea de la modificación del cuerpo por el objeto, que es siempre subjetiva. Como en una relación isomorfa, lo que le sucede al cuerpo, se transforma en la mente en algún sentimiento correspondiente y paralelo (Damasio A., 2010, p. 206).

Gracias a nuestros sentimientos, nuestra conciencia puede progresar hacia estados cada vez mejores y generarnos bienestar (Damasio A., 2010, p. 197-198). Un bienestar social y personal, que, debido a la complejidad que tiene en el ámbito humano, no puede basarse simplemente en mecanismos automáticos, y requiere de una subjetividad, que pueda resolver sus problemas y decisiones basándose en un criterio creativo y personal, sin renunciar a los rigores que el razonamiento o el análisis exigen.

En definitiva, el error de Descartes fue creer “que las operaciones más refinadas de la mente están separadas de la estructura y funcionamiento de un organismo biológico” cuyas emociones son esenciales para su supervivencia biológica y su desarrollo sociocultural (Damasio A., 1996, p.230). Por la importancia que desempeñan los sentimientos en nuestra racionalidad, su educación resulta fundamental, para afrontar los importantes problemas, a los que se enfrenta la sociedad, como la violencia, la discriminación y el correcto desarrollo de sujetos adultos (Damasio A., 1996, p. 227-228). Para ello, es útil sustituir los estímulos, que provocan emociones negativas, por los que producen emociones positivas (Damasio A., 2010, p. 254), generando una racionalidad emocionalmente positiva, que nos permita tomar las mejores decisiones vitales. Este planteamiento evidencia la necesidad de reeducarnos en nuestras propias emociones.

5. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.

Uno de los psicopedagogos españoles, que más han tratado el campo de la educación emocional, es Rafael Bisquerra. En su obra, *Psicopedagogía de las*

emociones, analiza las emociones y su impacto en el desarrollo de los individuos, tanto adultos como adolescentes. Para este autor, la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente”, cuyo objetivo es el desarrollo de las competencias emocionales, esenciales para el desarrollo integral del sujeto (Bisquerra R. y López-Cassà È., 2021, p. 105) y la consecución del bienestar. Bisquerra, además, destaca la importancia de la educación emocional para el desarrollo emocional y moral del adolescente, que se encuentra en una etapa de difíciles cambios e “inestabilidad en los estados de ánimo” (Bisquerra R. y López-Cassà È., 2021, p. 103). Los problemas relacionados con la aceptación de la imagen personal y el desarrollo de la identidad pueden ser fuente de estrés y ansiedad, que pueden desbordar su “capacidad de afrontamiento” si no son capaces de regular sus emociones (Bisquerra R. y López-Cassà È., 2021, p.107).

Como se ha expuesto a lo largo de apartados anteriores, las emociones forman una parte fundamental del ser humano y, a diferencia de lo que la tradición ha supuesto, no son un obstáculo insalvable, ni algo que debamos evitar, para poder desarrollarnos adecuadamente. Por otra parte, la tradición educativa, según Bisquerra, se ha centrado en el conocimiento del universo, dejando en segundo plano la interioridad del yo, nuestras emociones y sentimientos: “La educación ha sido una educación *desde fuera* para conocer el universo que *está fuera*” (Bisquerra R. et al., 2013, p. 230). Una educación desde fuera que, además, resulta indiferente, por no repercutir positivamente en nuestro bienestar, y no puede resultar una actividad estimulante. Así, uno de los problemas de la educación, hoy en día, es que los alumnos no encuentran gratificantes o lúdicas las actividades de aprendizaje (Bisquerra R., 2009, p. 29). Tenemos aquí una secuela, al menos en parte, de la disociación entre las emociones de disfrute y el proceso de enseñanza-aprendizaje, debida a la irrelevancia que han tenido los sentimientos y las emociones en el ámbito pedagógico hasta tiempos recientes. Así uno de los retos de la pedagogía actual es lograr un aprendizaje gratificante, aspecto en el que la educación emocional puede ser una herramienta imprescindible. Según Bisquerra es posible unir aprendizaje y satisfacción con diversión, porque las emociones pueden modificarse (Bisquerra R., 2009, p. 68).

Para poder modificar las emociones, sin embargo, primero hay que tener un conocimiento de nuestra interioridad, de nuestros fenómenos internos (Bisquerra R. et al., 2013, p. 231).

La educación ha primado lo exterior, lo que a su vez ha servido para educar lo cognitivo, pero ha dejado atrás el aspecto afectivo, que es un elemento esencial para nuestro desarrollo emocional y nuestro bienestar, y está relacionado con aspectos de nuestra racionalidad práctica, como la toma de decisiones. Por tanto, lo emocional es importante, incluso en aquellos aspectos que generalmente se han considerado al margen de lo sentimental (Bisquerra R. et al., 2013, p. 233). Por ejemplo, la educación emocional tiene efectos positivos en el “comportamiento ético y moral, el desarrollo de los comportamientos prosociales o la mejora de las competencias emocionales”, elementos, todos ellos, que repercuten beneficiosamente en la convivencia y el bienestar, como indican los estudios realizados por Keefer, Parker y Saklofske en 2018 (Bisquerra R. y López-Cassà È., 2021, p. 103).

Las emociones cumplen además otras importantes funciones en nuestra vida, tanto a nivel biológico como mental. Algunas de ellas, como se explicó anteriormente, cumplen un papel fundamental en “la adaptación del organismo a su entorno” (Bisquerra R., 2009, p. 70). Desde este punto de vista, las funciones pueden referirse a la filogenia, que es la adaptación psicofisiológica enfocada a la supervivencia de una especie en el entorno físico, o la ontogénesis, donde las emociones sirven a la coordinación de unos individuos con otros, es decir a aspectos sociales como la cooperación. Tanto en un caso como en otro, las emociones sirven para incentivar la conducta, pues predisponen a la acción. Como, además, la conducta está motivada por aspectos sociales, también cumplen una función social. Por otro lado, según dijimos, contribuyen también a la toma de decisiones, y otros procesos mentales, como la creatividad, la memoria, el razonamiento, la atención, etc. Es decir, son fundamentales para nuestro desarrollo personal y social, contribuyendo a nuestro bienestar, al ser causantes de una mejora en nuestro bienestar subjetivo o emocional. Por todas estas razones, como sostiene Bisquerra, son de gran importancia e impacto en nuestro progreso vital (Bisquerra R., 2009, p. 71-72).

Uno de los conceptos, que más ha influido en el campo de la educación emocional, es la inteligencia emocional (Bisquerra R., 2009, p.117). Este concepto específico forma parte de la evolución del concepto de inteligencia a lo largo del siglo XX. Uno de los trabajos más importantes a este respecto, fue la obra de Howard Gardner, *The theory in practice* (1993). En esta obra se entiende la inteligencia de una manera múltiple, como una inteligencia de múltiples facetas distintas, que no se relaciona solo con el aspecto cognitivo puro, lógico-matemático. De dos de las inteligencias citadas por Gardner, la interpersonal y la intrapersonal, surgirá más adelante el concepto de inteligencia emocional. La inteligencia interpersonal es la inteligencia social, mientras que la inteligencia intrapersonal se refiere a la inteligencia personal, al conocimiento de uno mismo y que se relaciona con nuestras decisiones más importantes. Al igual que la inteligencia emocional, estas dos inteligencias son esenciales para el bienestar social y personal (Bisquerra R., 2009, p. 121). Estos conceptos influirían en la obra de autores como Peter Salovey, John D. Mayer y Daniel Goleman, precedentes importantes en este campo de estudio. Los primeros en definir la inteligencia emocional fueron Salovey y Mayer, en 1990, como “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Bisquerra R., 2009, p. 128-129). Pero fue a partir de 1995, cuando el concepto comenzó a tener relevancia, gracias a la obra de Daniel Goleman, que abogaba por la importancia de las emociones en lo relacionado a nuestra inteligencia, en contraposición a la posición dominante, que había tenido en cuenta el aspecto meramente racional (Bisquerra R., 2009, p. 126-128).

Los detractores de Goleman, seguían una postura elitista, pues sostenían que el éxito vital de una persona se basaba en su Cociente Intelectual (CI), cuando solo las personas con más recursos podían acceder a las condiciones materiales y económicas para tener una buena educación. Según Goleman, el CI no determina por sí solo el éxito vital, que depende a su juicio también de factores cognitivo-emocionales, como el conocimiento y regulación de nuestras emociones y su uso adecuado en el entorno social (Bisquerra R., 2009, p. 132). Más adelante, en 2007, Salovey y Mayer propusieron desarrollar la inteligencia

emocional en las aulas, a fin de aprender a reaccionar emocionalmente y mejorar la interacción con los demás (Bisquerra R., 2009, p. 130). De esta manera, el concepto de inteligencia emocional fue extendiéndose progresivamente, hasta convertirse en un punto de vista destacado en las teorías de la inteligencia y en la práctica pedagógica.

Así, frente al saber académico, que centra la relevancia pedagógica en la adquisición de conocimientos y teorías, las nuevas ideas sobre el concepto de inteligencia apuntaban más bien hacia el saber hacer y el saber ser o estar, poniendo el acento en el desarrollo de nuestras capacidades emocionales para afrontar nuestra vida personal y social. Gracias al concepto de inteligencia emocional, empezaron a tener relevancia otros factores, además del estrictamente teórico, como las habilidades y capacidades emocionales. De hecho, la comunidad científica reconoce en el presente la existencia de estas competencias (Bisquerra R., 2009, p.136). De esta manera, el concepto de inteligencia emocional, desde la teoría, ha sido esencial para el nacimiento de la educación emocional cuyo objetivo, práctico, son las competencias emocionales. Competencias que, a su vez, se inspiran en el concepto de inteligencia emocional. El desarrollo de estas competencias resulta esencial para nuestra regulación y conducta emocional, para nuestro yo y para nuestras relaciones sociales. Y mientras la inteligencia emocional sigue en debate, debido a la existencia de diversos modelos en competencia, lo que está claro, según Bisquerra, es el consenso en la comunidad científica sobre la necesidad de fomentar las competencias emocionales para un desarrollo adecuado de la personalidad (Bisquerra R. y López-Cassà È., 2021, p.103-104).

Sentada la base de la importancia de las competencias, queda dirimir qué tipología de competencias es más adecuada. A juicio de Bisquerra, la respuesta a esta cuestión depende del campo de estudio y de su finalidad, si es teórica o práctica. En el campo de la psicología es más apropiado un modelo restrictivo y concreto, con competencias muy específicas, mientras que en educación se debe adoptar un modelo más amplio y comprensivo, es decir, las competencias deben ser más amplias y menos restrictivas, abarcando más factores: “Los primeros deben ser restrictivos, concretos y específicos para contribuir al

desarrollo teórico y a la ciencia básica. Mientras que los segundos pueden ser más comprensivos, amplios e integradores, de cara a las aplicaciones prácticas” (Bisquerra R., 2009, p. 146).

¿Qué son entonces las competencias emocionales? En palabras de Bisquerra: “Consideramos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra R. y García E., 2018, p. 16).

Las competencias emocionales, entre otros beneficios de carácter general, ayudan a mejorar las funciones profesionales y a promover el bienestar personal y social (Bisquerra R., 2009, p. 146-147). Hay cinco tipos principales de competencias emocionales a desarrollar: *conciencia emocional*, *regulación emocional*, *autonomía emocional*, *competencia social* y *competencia para la vida y el bienestar*.

La conciencia emocional se relaciona con “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás” (Bisquerra R. y García E., 2018, p. 17). Se trata de conocer nuestras emociones, y las de los demás, así como de la relación que hay entre emoción, cognición y comportamiento.

La regulación emocional, como su nombre indica, es nuestra facultad de moderar nuestras emociones, expresarlas correctamente y poder utilizarlas para afrontar situaciones que conlleven reto o conflicto, y para generar emociones positivas (Bisquerra R., 2009, p. 148-149). Requiere previamente de introspección, que es una reflexión sobre nuestra interioridad, sobre nosotros mismos (Bisquerra R. et al., 2013, p. 231).

La autonomía emocional, conlleva la gestión de la autoestima, para generar una actitud positiva ante la vida, ser responsable, y tener “capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como autoeficacia emocional” (Bisquerra R., 2009, p. 149-150). También nos

dota de aguante y paciencia para enfrentar con éxito las condiciones de vida adversas.

La competencia social, como su nombre indica es la capacidad para generar relaciones positivas con los demás, lo que implica habilidades sociales básicas, comunicativas, así como tener una actitud tolerante y cooperativa (Bisquerra R., 2009, p.150-151).

Por último, *las competencias para la vida y el bienestar* sirven para generar conductas apropiadas, y organizar y afrontar nuestros problemas vitales adecuadamente, de manera que nos otorguen “experiencias de satisfacción y bienestar” (Bisquerra R., 2009, p.151-152). Conlleva saber ponerse objetivos realistas, tomar decisiones favorables, aprender a buscar ayuda y recursos, así como el ejercicio de una ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida. También saber generar un bienestar emocional y de fluir, que implica tener experiencias óptimas en la vida profesional, social y personal.

La educación emocional, por tanto, se basa en el desarrollo de las competencias emocionales. Sin embargo, a pesar de lo que puede parecer, no está limitada al ámbito de las instituciones educativas, sino a todos los ámbitos sociales, laborales e incluso personales. En cuanto a las instituciones educativas conviene recordar que, según Bisquerra, es esencial que el profesorado adquiriera primero las competencias para poder luego aplicarlas efectivamente en las aulas (Bisquerra R., 2009, p. 157).

La adquisición adecuada de estas competencias abre las puertas al progreso personal, es decir, “el desarrollo integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.)” (Bisquerra R., 2009, p.158), y al progreso social, que son las dos caras necesarias del bienestar. En resumen:

Educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra R. y Pérez N., 2012, p.1).

Ahora bien, ¿qué objetivos, contenidos, metodología y evaluación debe tener la educación emocional para ser aplicada en las aulas?

El objetivo principal de la educación emocional, como se dijo, es la adquisición de competencias emocionales; lo cual conlleva a su vez la adquisición de unos objetivos más específicos, como adquirir un mejor conocimiento de las emociones, saber identificarlas en otros, un vocabulario correcto sobre emociones, la habilidad para regularlas, etc. (Bisquerra R., 2009, p. 163).

En cuanto a los contenidos, deben adecuarse al nivel educativo del alumno, así como a todo el grupo o clase. Por otro lado, “deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás” (Bisquerra R. y García E., 2018, p. 22), así como estar dirigidos a la adquisición de las competencias emocionales. Los contenidos pueden variar según el nivel del alumnado, al que se dirijan, pero deben derivarse del marco conceptual de las emociones y las competencias (Bisquerra R., 2009, p. 163-164).

El marco conceptual, básicamente se refiere al conocimiento de las emociones y su relación con las competencias, se trata de dominar el marco teórico que permita dotarnos de ideas y conocimientos fundamentales para abordar adecuadamente las competencias. Esto incluye:

el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.). Conocer las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc. (Bisquerra R., 2009, p. 164)

A pesar de que el marco conceptual es un contexto de dominio teórico o abstracto, lo ideal es desarrollarlo en la práctica. Esto puede lograrse basándose en distintas aplicaciones como dinámicas de grupo, autorreflexión, razón dialógica, gamificación, etc. Se debe intentar todo el abanico de competencias,

pero empezar siempre por las más básicas, y, progresivamente, avanzar a las secundarias (Bisquerra R., 2009, p. 164).

Otra cuestión de importancia al respecto, según Bisquerra, es que el manejo y control de nuestras competencias emocionales no garantiza un comportamiento ético. Efectivamente, puede haber gente manipuladora que tenga un buen control y uso de las emociones para perseguir sus propios fines egoístas o poco éticos. Por eso es recomendable acompañarla de principios y valores morales, (Bisquerra R., 2009, p. 165). De hecho, las emociones y la moral están más relacionadas, de lo que se ha creído tradicionalmente. El modelo dominante, durante el siglo XX, en educación y desarrollo moral fue el marco iniciado por Piaget, continuado y renovado por Kohlberg. Es un enfoque de carácter racionalista, cuyo principal problema es su principio de universalidad, que “deja de lado las diferencias sociales, culturales, de género, el razonamiento relativo de justicia, etc., que se dan entre las personas” (Bisquerra R. y López-Cassà È., 2021, p. 107). Además es indiferente al aspecto afectivo, que es una dimensión importante en el desarrollo de emociones básicas para el comportamiento moral y social, como la empatía. Esa falta de interés en la vertiente afectiva puede generar efectos indeseados, para una educación inclusiva, que pueden empeorar el problema que sugiere el principio de universalidad, ya que el desprecio y la exclusión parecen estar asentados en experiencias emocionales (Bisquerra R. y López-Cassà È., 2021, p. 109). Sin embargo, recientemente, entrado el siglo XXI, han aparecido marcos teóricos innovadores respecto a la educación moral, que sí tienen en cuenta la dimensión emocional como un factor decisivo. Un ejemplo es la obra de Prinz, *The emotional construction of moral* (2007) que, según Bisquerra, contiene la idea de “que los valores morales se basan en respuestas emocionales infundidas por la cultura y, por tanto, la moral tiene un fundamento emocional”, abriendo un camino a una “educación moral basada en las emociones” (Bisquerra R. y López-Cassà È., 2021, p. 108).

Cuando las personas tienen emociones positivas, están más inclinadas a realizar acciones morales, por lo que las experiencias emocionales “predisponen al comportamiento moral” (Bisquerra R., 2009, p. 222-223). De hecho, es esencial para establecer una coherencia entre los valores que pensamos y los que

sentimos, solo cuando sentimos implicación emocional estamos dispuestos a actuar en coherencia con nuestros valores (Bisquerra R. y López-Cassà È., 2021, p.105). Y las emociones más adecuadas para establecer una relación entre moral y emoción, son las emociones morales. Este abanico de emociones no sólo predispone a un comportamiento ético, sino que además contribuyen al bienestar general siendo, por ejemplo, la empatía una de estas emociones (Bisquerra R. y López-Cassà È., 2021, p. 105). La empatía es muy importante porque:

está en el origen de la compasión y el comportamiento prosocial, que consiste en realizar actos en favor de otras personas. La empatía también predispone al consuelo, la defensa de los demás, la inhibición de la violencia, la posibilidad del perdón, etc. (Bisquerra R. y López-Cassà È., 2021, p. 109)

En este sentido, un buen punto de reunión, para educar la moral y las emociones, puede ser, según Bisquerra, la educación en valores englobada por la *Tutoría* y la asignatura de *Educación para la ciudadanía* (Bisquerra R., 2009, p. 165). Como Educación para la ciudadanía fue hace tiempo sustituida por la asignatura de *Valores*, nuestra propuesta práctica a desarrollar, en el siguiente apartado, se realizará teniendo en cuenta ésta última.

La metodología, a juicio de Bisquerra, debe estar orientada a la praxis, sobre todo en niveles básicos, y enfocada al desarrollo de competencias. Se pueden realizar distintos tipos de actividades, como la introspección, grupos de debate, dramatización, dinámicas de grupo, por ejemplo el roleplaying, etc. Todas estas prácticas, que por naturaleza son participativas, no implican y no deben implicar que los alumnos se expongan públicamente ya que puede ser contraproducente. Es mejor basarse en situaciones de terceras personas, reales o hipotéticas. Solo puede invitarse al alumnado a exponer sus propias experiencias, cuando haya confianza mutua en el grupo y de manera voluntaria (Bisquerra R., 2009, p. 166).

En cuanto a metodología, puede ser interesante la aplicación del aprendizaje social de Bandura (Bisquerra R., 2009, p. 166-167), en el que se hacen análisis críticos de la relevancia de los modelos de autoridad, imitación e influencia que

se presentan en los medios de comunicación, compañeros, profesores, padres, etc. para entender como éstos pueden afectarnos “pueden influir en las actitudes, creencias, valores y comportamientos” (Bisquerra R. y García E., 2018, p. 22), por tanto, aprender a cuestionar ciertos modelos que pueden ser contraproducentes para evitarlos y aprender a generar por nosotros mismos otros más adecuados.

Por su parte, la evaluación, puede servirse de distintos procedimientos, pues puede haber distintas maneras de saber si los alumnos han adquirido satisfactoriamente las competencias, que se pretende que obtengan. Un método, pueden ser los tests de papel y lápiz: sin embargo, no son buenos midiendo o cuantificando competencias complejas, por lo que por sí solos no son suficientes y necesitan estar apoyados por otros métodos complementarios. Otros tipos de métodos más interesantes pueden ser “el portafolio, la evaluación de 360º, la evaluación entre iguales, la observación del comportamiento y otras” (Bisquerra R., 2009, p. 167).

Como sostiene Bisquerra, para poder llevar a cabo la educación emocional en una clase, es necesario que los profesores tengan una formación inicial y continuada, de manera permanente, en este ámbito. No se debe, por tanto, olvidar la pertinencia de mantenerse actualizado y en progreso respecto al avance del conocimiento de las emociones y de las distintas prácticas que puedan servir de ayuda a la educación emocional (Bisquerra R., 2009, p. 169-171). Muchos de los aspectos mencionados en dicha formación inicial, se pueden mejorar con la experiencia. Pero es necesario, que primero los profesores pongan en práctica, entre ellos, y como alumnos, dichos conocimientos y competencias para adquirir las habilidades necesarias, para luego poder poner en práctica una formación emocional adecuada y eficaz en el aula.

Bisquerra dedica un apartado a la antigua asignatura de Educación para la ciudadanía, como ejemplo de asignatura que encaja bien con la visión de la educación emocional. Ya que esta asignatura “es la formación de un conjunto de conocimientos, valores, sentimientos y competencias que definen la ciudadanía

activa, participativa y responsable” (Bisquerra R., 2009, p. 248). Hoy en día las funciones y contenidos, que tenía Educación para la ciudadanía son dados en Valores. Por lo que las recomendaciones hechas por él siguen siendo válidas. Lo ideal sería presentar esta asignatura de manera transversal, es decir, que sus contenidos, metodologías, objetivos, etc. estuvieran presentes en el resto de las materias. Algunos objetivos de esta asignatura, Valores, ya están presentes en los objetivos de curso y ciclo, por ejemplo “potenciar la autonomía del joven y a prepararlo para convertirse en el principal agente de su propio desarrollo” (Bisquerra R., 2009, p. 248), el cual es, también, un objetivo de la educación emocional, establecido en las competencias de autonomía emocional (Decreto 38/2015, del 22 de mayo, “BOC” núm. Ext. 39, 5 de junio de 2015, pág. 3753); sin embargo, no están presentes todos los que se especifica para una adecuada educación emocional y para el desarrollo de estas competencias. De todas maneras, la asignatura de Valores presenta elementos que son propicios para el desarrollo de competencias emocionales y de los objetivos de la educación emocional, por lo puede ser considerada una candidata ideal para la puesta en práctica de la educación emocional (Bisquerra R., 2009, p. 248).

Como habíamos dicho, la educación emocional contribuye al bienestar. Dentro del bienestar podemos diferenciar una variante relacionada con las emociones, el bienestar emocional o subjetivo, que depende de la valoración personal del estado de ánimo: “El bienestar subjetivo se refiere a la valoración global que hace una persona sobre su satisfacción en la vida” (Bisquerra R., 2009, p. 237).

Este bienestar subjetivo o individual, que está más o menos relacionado con nuestra sensación de felicidad o infelicidad, depende de muchos factores y su ausencia es uno de los principales problemas relacionados con el conflicto y malestar (Bisquerra R., 2009, p. 237). Uno de los beneficios, por tanto, que aporta la educación emocional a los alumnos, son los medios para mejorar dicho bienestar, mediante la potenciación de las competencias emocionales y la adquisición de emociones positivas, que se han demostrado útiles, para resolver problemas vitales, así como potenciadoras de la salud, del pensamiento, la creatividad, etc. (Bisquerra R., 2009, p. 239-240). Estimulando este bienestar

subjetivo podemos evitar futuros riesgos, como depresiones, divorcios o separaciones, melancolías, etc. (Bisquerra R., 2009, p. 238).

En definitiva, la educación emocional puede ayudar a incrementar significativamente el bienestar personal y social, por lo que “educación emocional y bienestar constituyen una unidad inseparable (Bisquerra, 2000)” (Bisquerra R., 2009, p. 244).

6. PROPUESTA PRÁCTICA.

En el artículo 25, ap. 7, la LOMLOE establece que en algún curso de la ESO se cursará la materia “Educación en Valores cívicos y éticos”:

Artículo 25. Organización del cuarto curso de educación secundaria obligatoria.

(...)

7. En algún curso de la etapa todos los alumnos y alumnas cursarán la materia de Educación en Valores cívicos y éticos. En dicha materia, que prestará especial atención a la reflexión ética, se incluirán contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad entre hombres y mujeres y al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia. (Ley Orgánica 3/2020, LOMLOE, “BOE” núm. 340, pág. 122892)

Sin embargo, “Educación en valores cívicos y éticos” no aparece entre las materias, que la LOMLOE establece en los distintos cursos de la ESO. Y, dado que no se ha desarrollado todavía el currículo de la ESO y Bachillerato, correspondiente a la LOMLOE, no podemos saber en el presente, si tendrá cabida en este currículo una materia dedicada a la educación en valores; o, si la educación en valores será transversal, tomando al Departamento de Orientación y a las tutorías como único centro neurálgico.

Nosotros defendemos aquí, que la educación transversal en valores requiere, no sólo de la labor tutorial y del trabajo coordinado del equipo educativo, sino también del trabajo específico de una materia de Educación en Valores cívicos y éticos. En este apartado, suponiendo la futura existencia de esa materia de educación en valores, elaboramos una propuesta práctica, que sea consistente con los planteamientos de la educación emocional, tal y como los ha propuesto Bisquerra. Así que esta propuesta, teniendo en cuenta los objetivos, competencias y metodología, propuestos en el apartado anterior, consistirá en el diseño de una unidad didáctica, centrada en el tema “La socialización y los medios de comunicación de masas. El papel de la Ética y el Estado”, que formaría parte de un bloque, titulado “La comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales”, dentro de esa hipotética materia de “Educación en valores cívicos y éticos”, perteneciente al cuarto curso de la ESO. Creemos que este tema encaja con parte de las premisas y problemas planteados en la introducción y el estado actual de la cuestión, y con la necesidad de la implantación de una educación emocional.

6.1 UNIDAD: RETOS ÉTICOS, LEGALES Y EMOCIONALES DE LA SOCIALIZACIÓN GLOBAL.

I. INTRODUCCIÓN.

Esta unidad didáctica desarrolla aspectos relativos al bloque dos, titulado “La comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales”, de una posible materia, titulada “Educación en valores éticos y cívicos”, del futuro currículo de la LOMLOE, o Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En concreto, la unidad didáctica desarrollaría específicamente aquellos aspectos relacionados con la socialización y los medios de comunicación, así como con el papel del Estado y la Ética en dichos campos.

II. OBJETIVOS.

-Comprender la socialización y la influencia de los medios de comunicación masiva (como la televisión, las redes sociales, etc.) en dicho proceso. Entender, por tanto, la socialización como proceso de interiorización de normas, valores y costumbres influenciado por los medios de comunicación y el importante papel que la emoción tiene en este proceso.

-Conocer la función que las emociones cumplen en el proceso de socialización, como nos afecta en nuestro desarrollo personal y en la construcción de nuestra identidad, como puede afectar a la percepción que tenemos de nosotros mismos y a cómo nos relacionamos con otros y otras. Aprender identificar sus afectos e intentar relacionarlos con el papel socializador de los medios de comunicación, para regularse emocionalmente y desarrollar emociones positivas, que acompañadas de reflexión, les permitan impedir futuros riesgos y ayudarles a generar bienestar.

-Tener en cuenta, también, el peligro que pudiera derivar de una socialización acrítica y puramente emocional, donde la ética y el estado estuvieran ausentes. En consecuencia, analizar y suscitar una opinión sobre el papel que el Estado y la Ética deberían tener en este proceso.

-Entender la importancia y relación necesaria entre el derecho a la libre expresión, el derecho a la información y la dignidad de la persona. Entender las emociones de los demás y tenerlas en cuenta para evitar dañar su dignidad y producir relaciones sociales positivas.

-Prevenir el efecto contrario a la ética y al bienestar que tienen las emociones negativas en nosotros y los demás. Lo que implica aprender a generar emociones positivas y conectarlas a valores éticos, tener una buena imagen de nosotros y los demás, a pesar de las diferencias, así como tener capacidad de automotivarse para afrontar problemas emocionales y sociales.

III. COMPETENCIAS.

-Aprender a aprender: Forma parte integral de la unidad, ya que los alumnos/as analizarán el proceso de globalización y el papel del Estado y la Ética para llegar a una conclusión crítica y propia sobre dichos temas en el contexto de la socialización. Así como, también, aprender sobre sus propias emociones y cómo tienen peso e influencia en su interiorización de normas, valores y costumbres. Serán capaces de asociar las emociones de una manera crítica con aquellos valores morales necesarios para el desarrollo de una socialización que sea positiva para el bienestar común.

-Comunicación lingüística: Desarrollada en toda la unidad, al ser necesario el debate y el diálogo sobre los temas propuestos, mediante la expresión y estructuración adecuada de sus opiniones. Adquirirán para ello vocabulario terminológico básico sobre el tema, como socialización, medios de comunicación, etc., que les permita expresar y desarrollar sus opiniones de una manera correcta y argumentada.

-Competencias sociales y cívicas: Se adquieren al realizar un análisis crítico sobre el problema social que deriva de la socialización masiva y su influencia en la opinión pública, mediante los medios de comunicación y proponer una posible solución. También al entender la necesidad de posicionarnos críticamente respecto a ello y hacer uso adecuado de nuestras emociones, que pueda entrañar un mutuo bienestar tanto material como emocional. Aprenderán a respetar a los demás, sea cual sea su condición física, étnica, sexual, etc., así como a expresarse emocionalmente con otros/as, a cooperar y trabajar en equipo y a prevenir y gestionar conflictos interpersonales, durante el desarrollo de la actividad.

A continuación se expondrán las competencias emocionales trabajadas en la unidad. Están basadas en las definiciones de Bisquerra (Bisquerra R. y García E., 2018, p. 17-21).

-Conciencia emocional: A lo largo de la unidad tendrán que tomar conciencia de sus emociones, así como identificar las emociones de sus compañeros.

Aprenderán a dar el nombre adecuado a las emociones, a desarrollar empatía por otros cuando puedan sentirse vulnerables ante la influencia de ciertos modelos expresados a través de los medios de comunicación. Relacionar emoción, con creencias, normas, valores y costumbres o comportamientos. Desarrollar una conciencia ética y moral ante el peligro y los beneficios de la información en las redes sociales, anuncios, series, etc.

-Regulación emocional: Parte de la identificación entre emoción, comportamiento y cognición y su función es el control emocional. Mediante su adquisición podrán manejar adecuadamente sus emociones, regularlas cuando sea preciso, para generar estados positivos, ante posibles consecuencias negativas de las imágenes del marketing o los difusores de las redes sociales, así como para evitar dañar a otros/as. Aprenderán a desarrollar un comportamiento ético acompañado de emociones positivas, que les permita generar una conducta cívica, crítica y respetuosa.

-Autonomía emocional: Es consecuencia de trabajar la capacidad de sentir, pensar y tomar decisiones autónomas, basadas en sus emociones. Les permite generar una imagen positiva de su yo o aspecto físico, a pesar de lo que los cánones de belleza de los medios de comunicación intentan imponer. Esto les servirá para desarrollar su autoestima y ser críticos con la socialización y la construcción de identidad a la que se enfrentan diariamente a través de los modelos que inspiran compañeros, medios de comunicación, padres, etc. En definitiva, aceptarse a sí mismos y ser críticos con las normas sociales y los peligros de los modelos de influencia social, entendiendo la importancia de acompañar nuestras emociones con reflexión y valores éticos para no generar perjuicios.

-Competencias sociales: Incluidas en la competencia social y cívica.

-Competencias para la vida y el bienestar: Al desarrollar las competencias anteriores, adquirirán la capacidad identificar problemas vitales, aprendiendo a ser responsables y generar comportamientos apropiados para enriquecerse personalmente y generar experiencias de satisfacción que desemboquen en una vida con bienestar.

IV. CONTENIDOS.

-La socialización en torno a la construcción de identidad (interiorización de normas, valores, conductas individuales y costumbres) y la relación de dichos factores con nuestras emociones.

-Conocimiento de nuestras emociones y de técnicas de regulación emocional que conlleven la aplicación de criterios éticos para una socialización adecuada. Los problemas derivados de una falta de valores éticos y de un control de nuestras emociones.

-Los problemas éticos y jurídicos derivados de la socialización global.

-El impacto emocional y social de los medios de comunicación.

-La regulación de los medios de comunicación. El derecho a la información y la libertad de expresión en relación a la dignidad y protección de las personas.

V. METODOLOGÍA.

La metodología a aplicar en esta unidad será variada. Seguiremos las orientaciones metodológicas propuestas por Bisquerra, de carácter práctico, dialógico, cooperativo y grupal (Bisquerra R. y López-Cassà È., 2021, p. 111). Por un lado, se aplicará una de tipo informativa, donde el profesor expondrá de manera somera y sintetizada, los principales conceptos y conocimientos a tener en cuenta a lo largo de la unidad, con la interpelación y participación del alumnado en dicho proceso. Un procedimiento, en el que el alumno participará activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, será el debate, propuesto durante el desarrollo de la actividad 1. Al final de dicha actividad, se propondrá un trabajo individual breve, que servirá para completar un sondeo y evaluación inicial del alumnado en cuanto a competencias emocionales, y para evaluar esta misma unidad, por si requiriera modificaciones para una mejor adaptación y comprensión del alumnado. Por otro lado, el trabajo en grupo, servirá para

abordar una de las actividades propuestas donde los alumnos se implicarán, por sí mismos y en grupos, en un proceso colaborativo para resolver los problemas que planteados por los temas de esta unidad.

Por otra parte, se intentará aplicar la metodología recomendada por Bisquerra (Bisquerra R. y García E., 2018, p.22), basándonos en el modelo de aprendizaje social de Bandura. Por lo que se utilizarán modelos sociales como personajes célebres o situaciones hipotéticas de terceras personas afectadas por dicha socialización emocional y los riesgos que pueden tener para su imagen personal y autoestima, así como actitudes, valores, creencias y comportamientos.

A grandes rasgos las metodologías a utilizar serán: *inductiva* y *deductiva*. La *metodología inductiva* será utilizada por el profesor de cara al trabajo con ideas previas de los alumnos en los inicios de la lección. Esto servirá al profesor para hacerse una idea inicial de los conocimientos, actitudes del alumnado respecto al tema propuesto, así como para poder adaptar la unidad didáctica lo mejor posible a un lenguaje asequible para la clase. El alumno también hará uso de esta metodología al prestar atención a la lección, dada por el profesor (elaborando una interpretación propia de lo que se le enseña), así como a la lectura de textos y el visionado de la película. La *metodología deductiva* se desarrollará posteriormente, tal y como se ha señalado previamente, haciendo los ajustes necesarios, para la comprensión de esta unidad, de cara al aprendizaje de los chicos/as. Por otra parte, los alumnos harán uso de ella al afrontar las actividades con los conocimientos adquiridos en la unidad.

VI. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

-*Exposiciones magistrales*: Exposiciones del profesor de cara a la introducción de la unidad y de los temas a abordar en ella. Vendrán acompañadas de interpelaciones con los alumnos/as. Para ayudar en esto se utilizará el método “Unidad literaria emocional motivacional” (ULEM).

-ULEM, tal y como explica Bisquerra, es “una estrategia para suscitar la motivación” en la clase mediante la estimulación emocional. Se trata de una

unidad breve, en sentido literario (como opuesto a algo abstracto y teórico), emocional y que predispone a la motivación hacia el aprendizaje (Bisquerra R., 2009, p. 197-198). Se intentará utilizar diversos recursos estéticos, como diversos recursos audiovisuales. La idea de estos recursos es animar la exposición del profesor de manera que atraiga la intención y el interés del alumnado por el tema, para una mejor interiorización de los contenidos.

-Diálogo y puesta en común de opiniones: Durante todo el desarrollo de la exposición magistral y, especialmente, durante la actividad 1.

-Trabajo individual, mediante la ficha de autoconocimiento y la pregunta sobre emoción o razón en el anuncio.

-Actividad 1, centrada en las emociones y en la relación entre medios, socialización (construcción de identidad) y afectos. Se debatirá en común, salvo la ficha de autoconocimiento.

-Trabajo en grupo: Trabajo en grupos de 4 alumnos, teniendo en cuenta una media 20 alumnos por aula. Por lo tanto, 5 grupos, agrupados con las mesas juntas y con, al menos, un ordenador por grupo. Cada grupo rellenará la ficha 360°, donde podrá anotar su análisis del tema propuesto y pondrá en común sus ideas, realizando un escrito conjunto. Finalmente, para la exposición en la última sesión, cada grupo escogerá un portavoz o expondrá el tema de manera conjunta.

-Técnica y ficha de 360°, explicada en el trabajo en grupo.

-Búsqueda de recursos e información por internet, para que los alumnos recopilen información sobre el tema deseado y lo analicen. En la exposición final proyectarán dicho contenido antes de establecer su análisis y conclusiones sobre el mismo.

-Exposición final por grupos sobre el trabajo realizado en la actividad 2.

VII. ORGANIZACIÓN DE TIEMPOS Y ESPACIOS.

Durante el desarrollo de la lección explicativa inicial, con la introducción y exposición de los temas a tratar, la disposición espacial será la habitual con el profesor al frente de la clase y los pupitres de los alumnos ordenados en filas horizontales y paralelas mirando hacia él. Para el desarrollo del trabajo en grupo, se organizará la clase en grupos, con las mesas juntas entre sí. Para la exposición final de los trabajos, las mesas se colocarán en U, con el profesor en el medio.

En cuanto la organización temporal, será tratada en detalle en el apartado de secuenciación de actividades. En términos generales, se comenzará con una o dos sesiones de tipo expositivo sobre los contenidos y temas a tratar, protagonizadas por el profesor, seguidas de una o dos sesiones de trabajo de los alumnos en grupo. Por último, una sesión para la exposición final del trabajo de cara al profesor y al alumnado.

VIII. MATERIALES Y RECURSOS.

-Fragmentos de la *Ética* de Spinoza, con los que se introducirá la socialización afectiva, el folio estará encabezado con el título ¿somos realmente libres y felices, cuando nos dejamos llevar por las emociones que nos imponen desde fuera?

-Fotos y videos relativos al tema:

- Fragmento de la película “Blancanieves” (2012):
<https://www.youtube.com/watch?v=DNE07BfRECC>.
- Fragmento de la película “El nombre de la rosa”:
https://www.youtube.com/watch?v=W76M9_JZcRA.
- Fotos que relacionan anorexia y modelos de bellezas de las pasarelas y el marketing:

<https://www.elimparcial.es/galerias-noticias/galerias/3157/medium/3modelos.jpg>

https://www.psiquiatriapsicologia-dexeus.com/IMAGES_12/tca-global.jpg

- Anuncio cosmético: <https://www.youtube.com/watch?v=wCozFRta-jk>.
- Fichas de autoconocimiento.
- Ficha 360ª con las preguntas para realizar la actividad 2.
- Ordenadores y/o proyector.
- Acceso a internet para realizar la actividad dos y poner los videos de la 1.

IX. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

- Haber entendido la socialización y la influencia que los medios de comunicación masivos tienen en ella. Ser capaces de reflexionar sobre las consecuencias que tiene para el desarrollo de sociedades e individuos.
- Valorar la importancia de las emociones en este proceso de socialización para el desarrollo de normas, valores, creencias y actitudes. Haber desarrollado autonomía y conciencia emocional.
- Señalar los peligros que los medios de comunicación masiva tienen y como pueden afectar a nuestro desarrollo emocional y a nuestra salud e identidad.
- Ser conscientes de la necesidad de regular ética y legalmente los medios de comunicación masivos para no vulnerar la dignidad de otros/as, sin coartar el derecho a la información y expresión de la ciudadanía. Reconocer, por tanto, la importancia que el Estado y la Ética tienen para evitar una socialización acrítica y negativa para sociedades e individuos.
- Haber aprendido a identificar sus emociones y las de los demás, de cara a una mejora de sus relaciones sociales con otros así como la adopción de actitudes éticas y prosociales.
- Aprender a gestionar sus emociones de manera autónoma y crítica.

-Utilizar las habilidades adquiridas de cara a la solución positiva de problemas vitales, generando un estado vital de bienestar.

X. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.

-La evaluación será continua por lo que todos los aspectos referidos en el apartado de calificación son esenciales para aprobar esta parte de la asignatura.

La calificación responde a los instrumentos o estándares de aprendizaje recogidos en el currículo de secundaria tal y como establece Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE); en relación al curso en el que se enmarca esta unidad, 4º de ESO, para la asignatura Valores Éticos (cambiar según nueva asignatura) y el apartado “La socialización y los medios de comunicación de masas. El papel de la Ética y del Estado”.

Por otra parte, la calificación de los elementos relacionados con los criterios de evaluación emocionales, responden a la adquisición de las competencias emocionales mencionadas en esta unidad y a los criterios de evaluación. Como menciona Bisquerra, la evaluación, para ser correcta, debe conllevar la observación del comportamiento del alumnado por parte del profesor (Bisquerra R., 2009, p.167-168). Debido a que no podemos evaluar la vida completa de un alumno, se limitarán a las clases impartidas en esta unidad. Por supuesto, en el caso de realizar un curso completo integrado con educación emocional, se observaría dicho comportamiento a lo largo del curso. La ficha de autoconocimiento y las respuestas de los alumnos en la actividad 1 servirán de base de la calificación, que será definitiva al compararlas con los resultados de la actividad 2. En resumen, la calificación de estos elementos responderá a la resolución de las actividades propuestas y a la observación del alumnado por parte del profesor.

En lo referente a las competencias no emocionales, se evaluarán a lo largo del desarrollo de la unidad y durante la interpelación y participación dialógica del alumnado en las explicaciones y preguntas planteadas por el profesor. Se

valorará el interés y las competencias lingüística y la de aprender a aprender. La segunda se evaluará en función de la originalidad y/o reelaboración de las ideas expuestas por el profesor. Tanto aprender a aprender como comunicación lingüística se podrán calificar específicamente en la actividad 2, durante la etapa expositiva de la actividad. La competencia digital, se desarrollará durante el desarrollo de la actividad 2, cuando los alumnos y alumnas tienen que seleccionar fuentes de internet adecuadas y analizarlas críticamente para la resolución de la tarea.

Instrumentos de calificación	Calificación
1. Valoración del trabajo en clase, atendiendo tanto a su actitud, participación e interés interviniendo en debates o interpelaciones del profesor, así como en el esfuerzo y papel realizado en el trabajo cooperativo.	25%
2. Recogida de cuaderno de trabajo y asistencia a clase.	25%
3. Adquisición de conocimientos y competencias, incluidas emocionales, durante la unidad a través de intervenciones y de las actividades propuestas.	50%

Los instrumentos de calificación siguen los criterios de evaluación. El apartado 3 será el apartado principal para evaluar la *adquisición de conocimientos y competencias*, mientras que los apartados 2 y 1 serán los relacionados, principalmente, con criterios relativos a la actitud mostrada en la unidad. La

recogida del cuaderno servirá para evaluar el seguimiento individual del alumno en la unidad. De esta manera, podremos determinar problemas relacionados con las tareas de enseñanza, además de asegurarnos, de que, si hay problemas en las actividades, se puedan deber a la incompreensión de los temas o a falta de interés del alumno/a, lo que nos permite valorar mejor el punto 1 del cuadro de calificación propuesto. La asistencia a clase es de obligado cumplimiento, salvo en casos justificados, con lo que la nota de asistencia siempre estará asegurada. En el caso de falta injustificada la unidad no se podrá dar por aprobada.

El apartado 1 se evaluará globalmente en relación con el apartado 2, específicamente la recogida del cuaderno de trabajo. En el apartado dos, la asistencia contará un 10% y estará asegurada, pues es necesario asistir para aprobar; el 15% restante se refiere a la elaboración del cuaderno. En el apartado 3, un 25% se evaluará referido a los conocimientos de valores éticos, mientras el 25% restante derivará de la consecución de las competencias propuestas. No se exigirá un gran nivel, debido a la naturaleza práctica de la asignatura y la educación emocional, pero teniendo en cuenta, que no son exámenes, que pueden usar su cuaderno de trabajo y que contarán con la ayuda del profesor, para resolver cualquier duda o problema, no deberían tener problemas para realizarlas. En cualquier caso, el alumno/a deberá cumplir con la mitad de cada apartado para poder aprobar.

XI. SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES.

En todas las sesiones, que integran la unidad y que hacen uso de la exposición del profesor, se utilizará el método ULEM, propuesto por Bisquerra, a través de anécdotas, referencias a personalidades importantes en las redes sociales y otros medios de comunicación, etc.

-Sesión 1: Se comenzará con una presentación de la actividad, sus procedimientos y evaluación, por parte del educador. En ella, se expondrán contenidos, como la socialización global y su relación con los modelos de influencia, que promueven los medios de comunicación y que también pueden

promover familia, compañeros, etc., esto tendrá una duración aproximada de 15 minutos. Tras lo cual el profesor entregará el documento con las citas de Spinoza, titulado “¿Somos realmente libres y felices cuando nos dejamos llevar por emociones que nos imponen desde fuera?”, para entrar en el tema de socialización afectiva y cómo ésta afecta a nuestro progreso vital y, por tanto, a nuestro bienestar. También se hablará de la risa o el humor, como ejemplo de emoción alegre, que permite disolver la tristeza y otras emociones negativas, resaltando la importancia de no reprimir las emociones si no de moderarlas, esto es, sustituirlas por otras mejores (Bisquerra R., 2009, 164). Después el profesor contará una anécdota personal, relacionada tanto con la educación emocional, como con la socialización, basada en modelos. Toda esta parte de la clase tendrá una duración aproximada de 30 minutos. Se preguntará a los alumnos, en forma de sondeo general, qué opinan al respecto de seguir comportamientos creencias, valores o conductas, sin haberlas meditado previamente. Final de clase.

-Sesión 2: Se comienza hablando del impacto, que los modelos de influencia transmiten a través de los medios, y cómo pueden afectarnos emocionalmente, cómo pueden determinar nuestra identidad, modificando conductas, provocando baja autoestima (imagen negativa de sí mismos), y normalizando cánones de belleza, que pueden ser perjudiciales tanto a nivel psicológico como físico. Se utilizarán para ello recursos audiovisuales para atraer la atención del alumnado y favorecer el interés por estas cuestiones. Se ha pensado en utilizar un fragmento de la película “Blancanieves”, la escena del espejo, para ayudar a los alumnos a entender los problemas que pueden derivar de una obsesión con la imagen personal y una asimilación de los cánones de belleza dominantes, de tal manera que comprendan no solo la relación entre afectos e identidad, sino que aprendan también a identificar en estos modelos y en su vida las emociones que éstos suscitan y que efectos pueden deparar, trabajando un poco la conciencia emocional. Para ayudar al alumno a regularse y contraponer dichas influencias, se ha pensado en hablar de Rafa Nadal (debido a la recomendación del ULEM) y el gesto que realiza antes de los saques, como ejemplo gráfico de emoción positiva, que realza su concentración y autoestima, para afrontar el partido de

manera eficiente. Esto servirá de ejemplo para introducir a los alumnos medios para aumentar la autoestima y entender la necesidad de generar imágenes positivas de sí mismos, cuando se encuentren con algo, que desencadene una emoción negativa de sí mismos, o ante problemas o situaciones que requieren afrontamiento o confrontación, trabajando así las competencias de regulación y autonomía emocional. La duración estimada de esta parte ronda los 20 minutos. Se comienza la actividad 1. Se les mostrará algún anuncio de cosméticos, que puedan ser perjudiciales, porque provoquen comportamientos sexistas, discriminatorios y puedan afectar a la autoestima y la salud física, generando conductas anoréxicas, bulímicas. La actividad 1 continuará hasta el final de la clase.

-Sesión 3: Se procederá a la actividad final. La exposición inicial de la clase versará sobre la explicación de la actividad y la organización de la clase en grupos, siguiendo los siguientes criterios:

-*Heterogeneidad*, fomentando la diversidad y la cohesión grupal.

-*Búsqueda de un modelo lo más inclusivo posible*, lo que implica agrupar a alumnos con necesidades especiales con otros compañeros que no las posean para que alumnos que tienen mayor concentración y/o mayor capacidad actual puedan ayudar a los alumnos con necesidades especiales en su aprendizaje; nivelar capacidades cognitivas y conocimientos, no agrupando a los alumnos en función de los rendimientos obtenidos en el curso anterior. Los alumnos con mejores notas se irán distribuyendo por distintos grupos, para que todos los grupos sean similares en cuanto a capacidad de análisis y resolución de los problemas.

-*Género*, basándonos en principios de igualdad de género, tanto chicas como chicos deben estar comprendidos dentro de los grupos.

- *Evitar criterios de afinidad*, agrupar a los alumnos de tal manera, que no solo los que se conozcan y sean afines entre ellos, por amistad o cercanía en cursos anteriores, formen sus grupos exclusivos, buscando siempre fomentar la integración de todos/as en base a la cohesión grupal.

Para dar ideas a los alumnos, el profesor les hablará de un famoso youtuber, PewdePie y de la controversia, que produjo por sus comentarios sexistas, discriminatorios y antisemitas. El comportamiento y la difusión de sus opiniones, sin criterios éticos, ni criterios legales externos aplicables, puede provocar efectos perjudiciales en el desarrollo de los adolescentes, entre los que tiene mucha influencia, así como dañar la dignidad de otros colectivos. Lo que empeora el clima y bienestar social. Sirve como ejemplo para mostrar los efectos de reproducir acríticamente dichos comportamientos transmitidos por las redes sociales, sin una meditación ética y una regulación emocional apropiada. Tras esto, se les pedirá que escojan alguna celebridad, video, etc., o que, si así lo desean, se atengan a unos de los temas propuestos, de los medios de comunicación como redes sociales, televisión o lo que deseen que pudiera presentar ciertos problemas éticos. Tras ponerse de acuerdo en el personaje o contenido escogido para la actividad, se entregará un folio en formato 360º, por grupo. Cada grupo, rellenará la ficha basándose en lo propuesto por la actividad. La idea es que sean capaces de describir sus competencias emocionales y ponerlas en contraste con su otro compañero/a, a través del análisis del modelo de influencia social escogido y como lo mejorarían ellos. Además deberán explicar cómo pueden influir en la socialización actitudes, creencias, valores y conductas que puedan ser perjudiciales; se les pedirá una opinión sobre la necesidad de integrar la ética y la regulación estatal para evitar estos problemas. Esta sesión y puede que la siguiente se dedicarán por completa a esta actividad, para la cual el profesor estará pendiente de las necesidades que los alumnos puedan tener, así como tomando notas en base a la observación, sobre el desarrollo de la actividad y la evaluación de ésta y de las competencias de los alumnos en el desarrollo de la misma.

-Sesión 4: Continuación de la actividad 2, en el caso de que se requiera más tiempo. De no ser así, se comenzaría con la exposición final del trabajo.

-Sesión 5: En el caso de que se requiera una sesión más para finalizar el trabajo. Esta sesión se dedicaría a la exposición final y discusión colectiva posterior.

7. CONCLUSIÓN.

La educación ha enfocado tradicionalmente su actividad, en la transmisión de conocimientos teóricos y prácticos. Si bien estos conocimientos son útiles para el desempeño de nuestra vida, así como para un desarrollo intelectual de los individuos, sin embargo, han conducido con frecuencia a relegar el cuerpo y las emociones a un segundo plano. La educación se ha centrado en el conocimiento de lo exterior y se ha olvidado de la importancia que tiene nuestro interior para madurar como individuos. Esta focalización en los conocimientos teóricos y académicos, ha venido propiciada por una visión del ser humano, que subrayaba la importancia de la capacidad racional, relegando la idea del cuerpo y las emociones y/o sentimientos al ámbito privado y subjetivo. Por otra parte, esta concepción ha establecido la superioridad de la razón sobre el cuerpo y las emociones, al plantear que nuestro desarrollo intelectual vendría acompañado de un progreso moral y social. Se podría pensar siguiendo esta línea de reflexión, que, en los albores del siglo XXI, con todo nuestro progreso en diversos campos de las ciencias naturales y sociales y, en definitiva, de muchos saberes humanos, deberíamos estar en un estadio feliz y próspero. Sin embargo, la realidad parece contradecir eso, al mostrarnos un mundo lleno de desigualdades, violencia, destrucción del medio ambiente y una larga lista de problemas acuciantes que aumentan nuestro malestar. A pesar de nuestra formación, parece que los problemas no solo no han desaparecido sino que, en algunos casos, se están agravando. Podemos diagnosticar, que gran parte del problema se debe a una falta de reflexión, a que las pasiones o emociones priman en el mundo actual, donde el marketing, las ideologías políticas, la construcción de identidad, etc., parecen regirse más por factores emocionales, que racionales. La estrategia tradicional de someter las pasiones mediante la razón ha sido infructuosa. En este sentido, las emociones quizás no sean solo el problema, sino también la solución.

Spinoza nos ofrece una filosofía, que no solo plantea el problema de las emociones como un asunto central, sino que incluso las vincula con la solución de los conflictos humanos. La comprensión de nuestras emociones nos permite

conocernos mejor y progresar más como individuos asociando alegría y libertad. Pero no solo sirve para fines individuales, sino que tampoco el ámbito social, inseparable de la cooperación y los valores éticos, sería posible sin esa puerta que nos abren los sentimientos, cuando son acordes con planteamientos de utilidad común. Se podría decir, con Spinoza, que emocionalizar la razón es como racionalizar la emoción, y nos permite vivir una vida próspera y feliz en una sociedad basada en el respeto, los derechos y las libertades.

Damasio nos ha proporcionado un modelo de base neurocientífica, que justifica la idea del ser humano como un animal racional, social, político y emocional. Siendo todas las partes importantes en los desafíos, que tenemos como especie biológica, social y cultural. Así comprendemos, que naturaleza y cultura no son irreconciliables, y que nuestras emociones pueden ser determinantes en nuestra toma de decisiones, en una socialización positiva, en la configuración de nuestra subjetividad o conciencia y en la consecución, no solo de la supervivencia, sino de una vida plena y de bienestar.

Tras haber explorado la filosofía y la neurobiología hemos podido concebir la idea del ser humano sobre una base que concilia ética y ciencia con emoción. Queda por introducir la educación y hacer posible una formación de nuestras emociones, que nos permita alcanzar un bienestar social y personal. Para la consecución del bienestar personal y social, la educación emocional es una herramienta imprescindible, como afirma Bisquerra, autor del que hemos podido adquirir el modelo teórico y las herramientas para poder aplicarla en las aulas. Gracias a su estudio y profundización en las competencias emocionales, hemos podido obtener una referencia, que nos permita trabajar aspectos afectivos en las aulas. Siguiendo su recomendación, la educación emocional debe llevarse a cabo bajo la formación en valores morales. Por ello, hemos creído conveniente que la asignatura de Valores era la más adecuada, para realizar una integración curricular transversal entre filosofía y educación emocional.

Finalmente, presentamos una unidad didáctica trabajada sobre las líneas planteadas en el párrafo anterior y en el apartado de este escrito donde expusimos las concepciones de Bisquerra. Se ha hecho un esfuerzo

considerable de integración de la materia de valores, y sus objetivos, competencias, contenidos y metodologías, con las propias de la educación emocional. Reconozco que el resultado no puede ser perfecto ni pretendemos con ello revolucionar el paradigma educativo, que ya lleva un tiempo desarrollando programas de educación emocional. Pero esperamos, que nuestra modesta propuesta, sea lo más perfecta posible y sirva para una mejora futura de nuestra práctica educativa; de tal manera que nuestros alumnos, no solo tengan más capacidades intelectuales o sociales, sino también una mejor comprensión de sus emociones y de sus capacidades para afrontarlas y usarlas de la mejor manera posible, a fin de obtener bienestar y alcanzar una sociedad mejor.

8. BIBLIOGRAFÍA.

LEGISLACIÓN.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad educativa. “BOE” núm. 295, 10 de diciembre de 2013.
- Decreto 38/2015, del 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Cantabria. “BOC” núm. Ext. 39, 5 de junio de 2015.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. “BOE” núm. 340, 30 de diciembre de 2020.

LIBROS.

- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de España*, nº16. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342>.
- Bisquerra Alzina, R. (2013). Educación emocional e interioridad. En L. López (Coord.). *Maestros del Corazón*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2010). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones Metafísicas*. Madrid: Alfaguara.
- Descartes, R. (1993). *Discurso del método*. Barcelona: Atalaya.
- Descartes, R. (2019). *Las pasiones del alma*. Madrid: Tecnos.
- Hernández Pedrero, V. (2012). *Ética de la inmanencia. El factor Spinoza*. La laguna: Servicio de publicaciones, Universidad de la Laguna.
- Spinoza, B. (2009). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Tecnos.

ARTÍCULOS.

- Bisquerra Alzina, R. y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 15-27. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-educacion-emocional-requiere-formacion-del-profesorado/politica-educativa/22628>.
- Bisquerra Alzina, R. y López-Cassà È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 103-114.

ANEXOS.

TEXTO SOBRE SOCIALIZACIÓN Y EMOCIÓN.

“¿SOMOS REALMENTE LIBRES Y FELICES CUANDO NOS DEJAMOS LLEVAR POR EMOCIONES QUE NOS IMPONEN DESDE FUERA?”

Un filósofo holandés del siglo XVII, Baruch Spinoza, sostuvo que la naturaleza humana era fundamentalmente emocional. Creía que gran parte de los problemas éticos y sociales que obstaculizaban el desarrollo de las personas se debía a la influencia que los afectos, impuestos por objetos exteriores, ejercen sobre nosotros. Creía que el poder de las emociones superaba a nuestra capacidad racional de resistirlas o confrontarlas. Por eso, sostuvo que el hombre siempre sería esclavo de sus pasiones sino aprendía a conjugar razón y emoción. El pensamiento ético o moral debía estar motivado por emociones positivas como la alegría y el amor, no solo hacia uno mismo sino también abierto a los demás. De esa manera, el hombre era capaz de regular sus emociones y tener un comportamiento ético y social, de carácter racional. Para Spinoza, la autonomía emocional era necesaria para ser libre y alcanzar la felicidad.

“Llamo servidumbre a la impotencia humana para moderar y reprimir sus afectos, pues el hombre sometido a los afectos no es independiente, sino que está bajo la jurisdicción de la fortuna, cuyo poder sobre él llega hasta tal punto que a menudo se siente obligado, aun viendo lo que es mejor para él, a hacer lo que es peor.”

Cuando nos dejamos llevar por nuestras emociones no somos libres. Sin embargo, no podemos evitar los afectos. Entonces, ¿cómo nos libramos entonces de nuestra esclavitud afectiva? Según el filósofo, solo podemos ser libres si aprendemos a regular nuestras emociones, contrarrestando las negativas por otras positivas:

“Un afecto no puede ser reprimido ni suprimido sino por medio de otro contrario, y más fuerte que el que ha de ser reprimido.”

Tras esto se invita a los alumnos a debatir el tema. ¿Es necesario moderar nuestras emociones para ser libres, autónomos y felices? Ahora bien, no es lo mismo moderar que reprimir emociones, la risa o el humor pueden ser mecanismos útiles para contrarrestar ciertas emociones negativas que pesan sobre nosotros, como el pesimismo o la tristeza o el miedo: https://www.youtube.com/watch?v=W76M9_JZcRA, se pone de ejemplo la risa y el humor, como emoción positiva, a través de este fragmento del film “El nombre de la rosa”.

ACTIVIDAD 1.

La actividad se divide en dos partes. La primera está destinada a formar parte de un debate colectivo entre toda la clase. Las imágenes del anuncio y la cita de Spinoza, servirán para introducir el tema, de manera amena e instructiva. La parte inicial, se entregará por escrito y los alumnos responderán a la pregunta propuesta. Tras ello, el profesor irá anotando en la pizarra la elección de cada alumno. Los alumnos debatirán, entre sí, con la moderación del profesor, y darán sus razones para la elección de la respuesta. La conclusión adecuada es que el anuncio está jugando con nuestras emociones para vendernos el producto.

La segunda parte, relaciona socialización y medios de comunicación, basándose en el ejemplo anterior, y su influencia en la construcción de identidad. También se tratan competencias emocionales y efectos negativos, que dicho tipo de socialización puede tener en el desarrollo de la imagen que las personas tienen de sí mismas, así como en su salud. Al afectar a nuestras emociones también afectan a nuestro bienestar, por lo que finalmente se enlaza esto con una explicación, por parte del profesor, de la necesidad de entender, regular y generar nuestras propias emociones, para evitar perjuicios, intentando asociarlas a valores éticos y así, no dañar a otros. Finalmente, se pasa una ficha de autoconocimiento a cada uno de los alumnos, donde aplican lo aprendido sobre emociones. Esta última actividad, más que destinada a una calificación, es para evaluar la eficiencia de la unidad a la hora de tratar la educación emocional, así como establecer una idea sobre el conocimiento y las

competencias básicas de los alumnos. Esta ficha, nos servirá para modificar la unidad, si fuera necesario, así como para comparar los resultados de esta actividad con la actividad final, la número 2.

Recordemos a Spinoza y su pensamiento sobre la naturaleza emocional del hombre. Para realizar esta actividad, sería recomendable que tuvierais en cuenta la siguiente cita del filósofo:

“Así pues, queda claro, en virtud de todo esto, *que nosotros no intentamos, queremos, apetecemos ni deseamos algo que porque lo juzguemos bueno, sino que, al contrario, juzgamos que algo es bueno porque lo intentamos, queremos, apetecemos y deseamos.*”

El anuncio intenta vendernos un producto, una colonia. Imaginad alguien que tras ver el anuncio quiere comprar la colonia.

1. ¿Por qué quiere comprarla porque es una buena colonia, o por qué la desea? Imagina que eres el publicista de la colonia al responder esta pregunta. ¿Qué razón hay detrás de esta elección por parte del consumidor: razón o deseo?

Tras haber concluido como el marketing juega con nuestras emociones, para estimular el consumo y nuestras decisiones, se plantea lo siguiente: ¿está la emoción implicada en cómo construimos nuestra identidad, en cómo nos vemos? ¿Por qué deseamos la colonia al ver el anuncio? La respuesta adecuada sería porque asociamos belleza y éxito al producto, asociamos la compra del producto con una sensación de belleza y, por ende, con tener éxito en nuestras relaciones sociales. Sin embargo, ¿es buena la imagen que nos transmiten? ¿Debemos imitar estos modelos? ¿Somos autónomos cuando imitamos estos modelos? A continuación, se exponen problemas derivados de estos modelos de belleza, se muestran las fotos para la parte de B de la actividad, y cómo las redes sociales o spots publicitarios pueden influir en ellos: fotos que muestran anorexia, baja autoestima, infelicidad, depresión, etc. Hay aprender a aceptarnos a nosotros, tener una buena imagen de nosotros, enlazar emociones positivas con nuestra

imagen personal (tanto física como mental). Cuando generamos emociones negativas en los demás podemos ser causantes de este tipo de daño, por tanto, lo importante es tener un buen comportamiento hacia los demás, y autorregular nuestras emociones para que sean lo más positivas posibles, lo que mejora nuestra relación con los demás y la percepción que tenemos de nosotros. Podemos usar el humor para alegrar a otros, generar emociones positivas en nosotros y los demás, pero tenemos que tener cuidado de no herir la dignidad de otros/as, por lo que debemos asociar nuestras emociones y nuestras expresiones con valores morales, que sean respetuosos hacia los demás. Se añade el gráfico en el que se basaría la ficha de autoconocimiento.

CONÓCETE A TI MISMO PARA MEJORAR.			
CARACTERÍSTICAS.	<p>QUÉ DESTACAS DE TI.</p> <p>Señala rasgos de tu personalidad.</p>	<p>QUÉ DESTACAN LOS DEMÁS.</p> <p>Qué piensan compañeros y familia.</p>	<p>QUÉ PODRÍAS MEJORAR.</p> <p>Lo que pensáis tú y los demás.</p>
<p>TODAS.</p> <p>Las que tú y los demás pensáis que tienes.</p>			
<p>COMUNES.</p> <p>En las que coincidís.</p>			

Esta ficha, además de la observación y el análisis del profesor del comportamiento y respuestas de los alumnos, dadas a lo largo de la sesión,

sirven para una evaluación inicial de las competencias emocionales. Al identificar rasgos de nuestra personalidad, también identificamos y nombramos nuestras emociones. Por ejemplo, si un alumno dice que se enfada fácilmente, podemos percatarnos de que tiene problemas de regulación emocional, falta de control de la ira, etc. Si dice que se considera poco inteligente, no muy guapo, o que no le gusta estudiar, podemos detectar problemas de autonomía emocional relacionados con la autoestima y la motivación personal. Si dice que es muy tímido o reservado falta de competencias sociales. Y viceversa.

ACTIVIDAD 2

Temas propuestos por el profesor (se puede escoger libremente, siempre y cuando el profesor, tras examinar el tema comprueba que concuerda con lo planteado por la actividad):

-Redes sociales, autoestima y problemas de salud:
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-47653150>. Se pueden usar otras noticias o medios para complementar o hacer la actividad.

-La controversia de Pewdiepie. Discriminación sexual y étnica.

FICHA CON 360° Y PREGUNTAS PARA REALIZAR LA ACTIVIDAD 2.

Grupo: Clase:

Modelo escogido	QUE VEIS NEGATIVO EN LO QUE HACE Y LO QUE DICE.	COMO LO MEJORARÍAIS.
Alumno 1		
Alumno 2		
Alumno 3		
Alumno 4		
Visión común.		

Observad el material que habéis escogido para la actividad y rellenad la ficha individualmente. Después, señalad los elementos comunes y cumplimentad el apartado “Visión común”. Tras esto elaborad un escrito, en conjunto, donde se exponga vuestra opinión como grupo. Esta opinión la expondréis, posteriormente, ante el resto de vuestros compañeros.

1. Analizad el modelo de influencia escogido y señalad qué elementos negativos creéis que se desprenden de su comportamiento o sus palabras. Señalad como podrían afectar esos elementos negativos en el bienestar social y personal de los ciudadanos. Pensad en sentimientos, actitudes, conductas, valores y creencias que podrían generar malestar social.

2. Señalad como lo mejoraríais (poneros en su situación y pensad como afrontaríais o evitaríais el problema). Proponed cambios en su actividad que sean beneficiosos social e individualmente, como emociones positivas y valores éticos que no dañen a la dignidad a la persona y tengan en cuenta la libertad de expresión y el derecho a la información.

3. Haced una conclusión sobre la necesidad de poner límites éticos y jurídicos a ciertas manifestaciones de los medios de comunicación que puedan ser perjudiciales tanto para las personas como para la sociedad.

Competencias trabajadas:

-Conciencia emocional: Al identificar y nombrar adecuadamente sentimientos o emociones que puedan derivar del modelo analizado, generando empatía, y al relacionarlas con conductas o comportamientos que puedan ser dañinos para las personas afectadas. También señalar como algunas creencias que promueven, estos modelos, pueden afectar negativamente a la autoestima. Les sirve para desarrollar conciencia ética y moral, asociar emoción positiva y valores éticos.

-Regulación emocional: En el apartado de qué mejoraríais. Aprenderán la importancia de expresar apropiadamente las emociones, para evitar problemas que afecten a los demás. Tendrán en cuenta la necesidad de regular sus emociones para evitar comportamientos impulsivos e indeseados, como la violencia, de acuerdo a valores morales. También necesitarán pensar en generar emociones positivas que sustituyan a las negativas.

-Autonomía emocional: Se darán cuenta de la importancia de no seguir estos modelos de manera acrítica. Aprender a ser autónomos, generando autoestima, motivación, responsabilidad y una actitud positiva ante los retos y dificultades que puedan surgir. Asumir valores morales, adecuadamente meditados, que sean positivos.

-Competencias sociales: Al realizar el trabajo, en equipo, y ser conscientes de los efectos que estos comunicadores y productos de los medios de comunicación tienen en la sociedad, así como intentar mejorar o evitar los problemas que se desencadenan de ellos, les otorga habilidades sociales básicas que les servirán para tener relaciones sociales futuras positivas.

-Competencias para la vida y el bienestar: La adquisición de las competencias, anteriores, les dotará de capacidades para afrontar satisfactoriamente sus problemas vitales y dotarles de experiencias de satisfacción o bienestar.

